

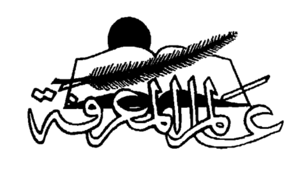

١٩٨

# فلسفات تربوية معاصرة

تأليف: د. سعيد إسماعيل علي



شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت




١٩٨

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

# فلسفات تربوية معاصرة

تأليف: د. سعيد إسماعيل علي

المحرم ١٤١٦ هـ - يونيو / حزيران ١٩٩٥ م

المراسلات
توجه باسم السيد الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
فاكس: ٤٨٧٣٦٩٤، ص.ب: ٢٣٩٩٦ - الصفاة - الكويت 13100

# فلسفات تربوية معاصرة

# المحتويات

رقم
الصفحة

## المحتويات

رقم الصفحة

# المحتويات

رقم
الصفحة

# مقدمة

عندما انتهيت من دراسة الفلسفة على مستوى المرحلة الجامعية الأولى، واقتضت الظروف استمرار مسيرة التعلم على طريق العلوم التربوية، كان من العلوم التي لابد من دراستها (تاريخ التربية)، فلما أقبل أستاذنا، وأعلن أن هذا العلم سندرس فيه آراء كبار مفكري العالم في المسائل والقضايا التربوية، مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو وجون لوك وجان جاك روسو. . . إلخ، شعرت بشيء من الاستخفاف بدراسة هذا العلم، فقد سبق لنا دراسة سقراط والسوفسطائيين، مثلا، في فصل دراسي كامل، وكذلك بالنسبة لأفلاطون وأرسطو. . وهكذا، وعلى أيدي أساتذة فلسفة كبار، متخصصين، وفي مصادر ومراجع ذات عمق وثراء معرفي. . فماذا سيضيف هذا الأستاذ (التربوي) من جديد، ودراسة كل واحد من هؤلاء المفكرين لن تستغرق أكثر من محاضرة؟

وعندما أخذ الأستاذ يتحدث، إذا بي، شيئا فشيئا، ازداد انتباها إليه، وانجذابا إلى مايقول، إنه يتحدث لغة غير شائعة ــ في ذلك الوقت وفي حدود خبرتي ــ في كلية الآداب، كما درست فيها. كان يبذل الجهد الواضح حتى ننتبه إلى صدق مقولة مؤداها أن فكر الفيلسوف، مهما تفرد بنسيج خاص، ومهما تميز ببصمة شخصية تختلف كثيرا عن غيره فهو، بدرجة أعلى، يحمل بصمات جملة متغيرات أساسية تميز بنية المجتمع والثقافة التي يعيش في كنفها الفيلسوف، ولم تكن دراستنا الفلسفية الأولى تهتم بذلك. صحيح أن دراسة كل فيلسوف، وكل فلسفة كانت تسبقها أحاديث عن النشأة والبيئة، والظروف العامة، لكن، وقر في أذهاننا أن هذه الأحاديث هامشية، ولمجرد استكمال الشكل!

وهكذا بدأنا نتعلم أن الفكر الفلسفي ليس سبحات عقل جامح يحلق في أجواء التجريد دون قيود زمان ومكان.

ثم جاءت فرصة أخرى كبيرة عندما بدأت في أوائل الستينيات دراسة الاتجاه العلمي/ التجريبي للفلسفة البراجماتية، فقد تجلت في هذه الفلسفة أيضا حقيقة تلك المقولة المشار إليها (اجتماعية المعرفة)، فكأن دور فلاسفة البراجماتية، كان هو الانفعال بالتكوين الاجتماعي والتاريخي والسياسي للشعب الأمريكي، والوعي بهذا التكوين وخطوطه الرئيسية، ليترجم هذا كله في أفكار فلسفية، حتى ليمكن القول، بلا مبالغة، إنه ما كان لهذه الفلسفة أن تنشأ في مجتمع آخر غير المجتمع الأمريكي، وفي زمان آخر غير هذا الزمن الذي ظهرت فيه.

وإذا كانت الفلسفة، بناء على هذا ـ في أحد جوانبها الرئيسية ـ هي استجابة عقلية لجملة المتغيرات المجتمعية الكبرى، في أسسها وركائزها الأساسية، فإن هذا لا يعني أنها فقط (انفعال) بما هو قائم، وإنما لابد أن تستكمل مسيرة الجدل، فتقوم بدور (الفعل) من حيث التوجيه والتغيير في الفكر وفي المجتمع وثقافته.

وعندما نريد أن ننتقل من دائرة (النظر) و(الفكر) إلى دائرة (الفعل) و(السلوك)، فإننا ننتقل إلى دائرة (التربية)، حيث إنها، في لحمتها وسداها، كما سيتبين لنا بالتفصيل فيما بعد، هي القوة التنفيذية التي نسعى بها إلى تحويل الأفكار الفلسفية في أدمغة الفلاسفة إلى سلوك نراه ونلمسه، ونتعامل معه في حركة الحياة الإنسانية، في واقع حياتنا.

ومن هنا، فكثيرا ما كنت أشعر بالدهشة ألا تحظى (اجتماعية المعرفة) بالاهتمام الضروري في دراسة الفلسفة في الجامعة! أقول هذا، عن أواسط الخمسينيات، فلربما تغير الوضع بعد ذلك.

لكن، من ناحية أخرى، عندما رأيت أنه من الضروري أثناء دراسة الفلسفة البراجماتية وتربيتها، أن أبحث أثر هذه التربية في عالمنا العربي، لأن

مظاهـر التأثر كانت باديـة وواضحة للعيان، فوجئت بأن الـرواد الأوائل ـ مع التقدير الكامل للجهد الخارق الذي قاموا به ـ نقلوا النتائج من غير توقف عند المقدمات التي أدت إليها!

لقد انشغلت التربية العربية بـالاهتمام بميول الطفل واستعداداته، وضرورة أن يجيء التعلم بـالعمل، وبمحـاولات إغناء البيئـة التربـويـة بالخبرة المربيـة الثـريـة، وبضرورة النشـاط، وأهميـة مشـاركـة التـلاميـذ في عمليتي التعلم والتعليم . . . إلخ دون أن يتوقفـوا أمام الأصول الفلسفية التي مـا جاءت هذه الأفكار التربوية إلا محاولات لتشخيص هذه الأصول واقعا سلوكيا.

ربما كـانت هناك بعض الـوقفات أمـام (طبيعـة الإنسان) وعـلاقة الفـرد بالمجتمع، وطبيعة المجتمع المعاصر المتغيرة، وغلبة النـزعة التجريبية العلمية، لكن، لم يكن هنـاك تـوقف أمـام مـاهـو أهم وأخطـر من ذلك، من أصـول فلسفية تبـدت في النظرية المنطقية عنـد ديوي، وفي نظريـة المعنى عند بيرس، والمعرفة عند جيمس.

ومن هنـا شهدت تجربـة التأثـر سلبيـات كثيرة، وانتهت بنكسة أصـابت تعليمنا بأضرار كبيرة. ولو قد اجتهـد الرواد في البصر بهذه الأصول الفلسفية، لأيقنـوا أن ماتم من (نقـل)، كان سبيـلا خـاطئا، فـوفقـا لأصول البراجماتيـة الفلسفية، فإن (الزرع التربوي) له شروطه ومواصفاته التي تجعل من الضروري البصر بها بين أنواع (التربة الحضارية) من اختـلافات وتباينات، وإلا أصيب الزرع بالضمور!

وهكـذا، كان لابـد من استثمار ما هيأتـه لنا الظـروف من (تأسس فلسفي) في المرحلـة الجامعية الأولى و(التمهـن التربوي) بعـد ذلك، لكي نمضي على طـريق تـوثيق العلاقـات بين التربيـة والفلسفة عن طـريق هـذا المجال الشهير (فلسفـة التربية) الذي لا يحظى، مع الأسف الشديد، بالاهتمام الكافي، في كثير من برامج كليات التربية في الوطن العربي. ومن سخرية القدر ـ على سبيل المثال ـ أن القسم

الذي التحقت بالعمل به، وهو المختص بدراسة فلسفة التربية، حيث يعبر اسمه (أصول التربية) عن اختصار لـ (الأصـول الفلسفية والاجتماعية للتربية) لم يكن به أحد قد تخصص في (الفلسفة) أو (الاجتماع)!!

ودراسة فلسفات التربيـة، إذا كنا نرى أنها ضرورية للمثقـف العربي العام بصفة عامة، وللمشتغلين بـأمر بناء البشر ـ فكرا وتنفيذا ـ بصفة خاصة، إلا أنها مجرد خطوة أولى على الطـريق، تمهد لخطـوة أهم وأكثر خطـورة، ألا وهي السعي للإجابة عن تساؤل كبير: أين نحن من كل هذه الفلسفات؟

إن أحدا لا يستطيع أن ينكـر أن لنا بصمات واضحة في هذه اللغـة العربية التي نتحـدث ونكتب بها، ولنـا شخصيتنا وآدابنـا وفنـوننـا، ولنا هـويتنـا في السلوك العـام، وفي جملة العـادات والتقاليـد، ولنا نهج متميـز في بنية القيم، لكن هل نستطيع أن نقول إن لنا (فلسفة للتربية) تتميز بها هذه الأمة؟!

أخشى أن تكون الإجابة، هي النفي!!

بل إن الجهـد المبذول على هـذا الطـريق ليس متـواصلا، وليس مكثفـا! صحيح أن هنـاك (استراتيجيـة لتطـويـر التربيـة العـربيـة)، لكنهـا، بحكم ظروفهـا، ووضعها، ومهمتهـا، وعنوانها، بعيـدة عن أن تمثل فلسفـة للتربية للأمـة العربية، وربما تكـون دراسة د. عبداللـه عبدالدايم عن فلسفـة التربية العربية هي الجهد النادر في هذا المجال.

إننا إذ نقدم هـذه المجموعة من الدراسات عن فلسفـات التربية المعاصرة، ليحـدونا الأمل، أن يحفـز هذا، علماء التربيـة ومفكـريها في الوطن العـربي أن يتنادوا بينهم كي نضع معـالم على الطريق. فما استقام بناء أمـة لا تملك بوصلة التوجه!! خريطته الفكرية، وفي يقيننـا أن فلسفة التربية هي الخريطة الفكرية التي تحدد لنا، خصائص، ونوع، ووجهة، ومسار البناء. . بناء الإنسان!!

# الفصل الأول

# المفهوم

## الفلسفة/ التربية/ فلسفة التربية

المتأمل في مصطلح (فلسفة التربية) يمكن أن يلاحظ بكل سهولة أنه يتكون من كلمتين: (فلسفة) و(تربية) مما يقتضي منا أن نحدد ــ بداية ــ المقصود بكل منهما حتى يمكن لنا أن نتبين بقدر أكبر من الوضوح مفهومنا الأساسي (فلسفة التربية)، على أن نؤكد في البداية أن فلسفة التربية ليست مجرد حاصل جمع لكل من (الفلسفة) و(التربية)، وسوف يتأكد لنا هذا بشيء من التفصيل في جزء تال.

### الفلسفة:

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن تحديد هذا المفهوم ربما يكون من أكثر موضوعات الدراسات الفلسفية صعوبة ومثاراً للجدل، وهو الأمر الذي قد لا نجده في أي مجال آخر من الدراسات الإنسانية. صحيح أن هذه الدراسات في معظمها تعاني هي الأخرى ــ قياساً إلى الدراسات (الكونية الطبيعية) ــ من الاختلاف في المصطلح، لكنها ــ غالباً ــ تحظى باتفاق المتخصصين في كل منها، على المراد بمفهوم العلم أو المجال نفسه، فهناك ــ مثلاً ــ اتفاق على معنى (السياسة) و(الاقتصاد) و(الاجتماع) و(التاريخ) و(الأدب) و(الجغرافيا) وهكذا.. إلى حد كبير، أما (الفلسفة) فلا تحظى بمثل هذا الحد من الاتفاق.

ولهذا فلو سألنا قارىء: ما معنى الفلسفة؟ فسوف نبادر على الفور بأن نطرح عليه تساؤلا أوليا: عند من؟ فتحديد (الاتجاه) أو (الفيلسوف) يجعل

الإجابـة ميسورة، أمـا إذا اقتصر على عموم المصطلح فإن الكـاتب أو المجيب سيضطر إلى أن يسطر صفحات طويلـة لشرح وجهات النظر المختلفة، أو أن يقف عند حد المعنى اللغوي للكلمة.

ونرجـو أن يعذرنا القارىء، إذا نحن لم نـرو ظمأه في هذا الشأن محيلين إياه إلى بعض المصـادر المفيدة في هذا الباب، لكن التزامنـا نحوه يتمثل في تحديد ما يؤمن به كاتب هذه السطـور، مؤكدين في الوقت نفسه أن هذا لا يعني بأي حال مـن الأحوال أن المعنى الذي سنسـوقه لا يأتيـه الباطل من بين يديـه ولا من خلفه، فنحن نتوقع بـروز اعتراضات كثيرة، وهذا يـؤكد لنا صحـة المقولة التي سبق أن أشرنـا إليها، وهي احتدام الاختـلاف حول المصطلح الأساسي.

ويبدو أن المهنة التي نعمل بها لها دخل كبير في تحديد مفهومنا من الفلسفة فمهنتنا هي (التربية) والتي سنحدد المقصود منها في الجزء التالي، ومعنى ذلك أن اهتماماتنـا الأساسيـة لا تتعلق بالكـون بأسره، أصله ومصيره، وإنما تتعلق بهؤلاء البشر الذين نـراهم أحياء يسعون في الأرض، يفرحـون ويألمون ويفكرون ويتصارعون ويتحابون. . إنهم مادتنا و(الملعب) الذي نلعب على أرضه، تماما كما أن (الخشب) هو مادة (النجار) و(التربة) التي هي مادة المزارع.

وإذا كنا نقـول إن المعنى المراد بالفلسفـة إنما يصور رؤيتنا نحن، فإن هذا لا يعني، ولا نريد أن نـزعم أنه معنى خاص بنا نحن. . نحن الـذين ابتكرناه وألفناه. . كلا، إننا فقط نقول إننا نتبناه.

وهنا نجد أن رائدنا الأول في هذا هو فيلسوف اليونان الشهير: سقراط، كان فلاسفة اليونان قبل سقـراط مهمومين بالنظر الكوني: أصله ومصيره؟ فمن قائل إنه من تراب، ومن قائل إنه من ماء، ومن قائل إنه من هواء. . إلخ، وكانت نقلة سقراط الأساسية أنـه ـ بتعبير مؤرخي الفلسفة ـ قد أنزل الفلسفـة من السـماء إلى الأرض، بمعنـى أنـه سعى نحـو تحويل الاهتمام

من المسائل (الكونية) إلى المسألة (الإنسانية)، فكان شعاره الشهير: اعرف نفسك بنفسك.

وهذا أول مظهر من مظاهر التقدير الذي يوليه المشتغلون ببناء البشر لهذا الرائد الأول.

هذه ناحية . . .

ومن ناحية أخرى، فإن الرجل كان مهموما بكيفية تقويم السلوك البشري. . ما السبيل إلى تصحيح مسار السلوك الذي انحرف عن الطريق المستقيم؟ وهو لكي يجيب عن هذا السؤال كان لابد أن يحدد (حد السواء) الذي بناءعليه يمكن له الحكم بأن هذا السلوك أو ذاك سلوك غير سوي. . أن يحدد (الطريق المستقيم)، حتى يطمئن إلى حكمه بأن (زيدا) أو (عبيدا) قد انحرف عن الاستقامة.

وهداه تفكيره إلى أن الانحراف السلوكي، إنما هو نتيجة لازمة عن الانحراف الفكري. . غموض. سوء فهم. . زيف في الوعي. إلى غير هذا وذاك من مظاهر المرض الفكري بدءا من أبسطها وأقلها خطرا، صعودا إلى درجاتها العليا الأشد خطورة. وبالتالي فلابد من تصحيح (المفاهيم)، لنصل إلى تلك الركائز الفكرية المكونة للحق والمتفق عليها، فهذا هو الطريق إلى الاستقامة الخلقية.

وهكذا راح الرجل يجوب المحافل والطرقات والأسواق مفكرا (متجولا)، أو قل (معلما) متجولا، يناقش ويحاور هذا وذاك بادئا بالواقعة السلوكية المشكلة لمحور الخبرة الإنسانية، حافرا في تربة العقل بحثا عن (المفهوم) الذي انطلق منه صاحب السلوك المعني، على أساس أننا في مختلف مناشطنا السلوكية إنما ننطلق ـ بوعي أو بغير وعي ـ من مفهوم أو مفاهيم بعينها.

وغالبا ماكان سقراط يجد أن المفهوم الواقع، خاطىء، مما ترتب عليه سلوك غير سوي. ومن هنا يستمر في الحوار والمناقشة حتى يصل إلى المفهوم الذي

يرى أنه صحيح، مطمئنا إلى أن هـذا من شأنه أن يصحح المسار السلوكي . . وشيء مثل هذا نفهمه نحن عن الفلسفة ومهمتها .

إنها هي ذلك الجهد الـذهني الموجه إلى مناشطنـا البشرية محللا إياهـا بحثا عن المفاهيـم الأساسية التي تكمـن وراءها و إخضاعهـا للفحص والتحليل، وهذا المعنـى قد يتشابـه كذلك مع بعـض مايذهـب إليه فلاسفـة التحليل في العصر الحديث .

لكن هنـاك نقطــة اختـلاف بيننـا وبين كل من سقــراط وفـلاسفـة التحليل : فنحن إذا كنـا نؤمن مع سقـراط بأن انحـراف السلوك إنما هـو نتيجة لانحراف في الفكـر، فإننا لا نؤمن معه بأن تصحيـح الفكر يؤدي حتما إلى تصحيح السلوك .

إننا جميعا نعلـم ما الصدق؟ وما أضراره؟ وما فـوائده؟ ومع ذلك فكثير منا قل ألا يكذب .

وكثير من الناس يعون قيمة الوقت، ومع ذلك تراهم يتخلفون عن المواعيد ويتأخرون .

ولسنا في معرض منـاقشة هذه القضية بحثـا عن أسباب ذلك . وإنما نحن نقرر واقعا معينا .

وقد يتصـور البعض أن الأمر مادام كـذلك، فما لزوم هذا الجهـد للتوضيح والتحليل؟

نعيد ونكـرر، أننا لم نـر تلازمـا ضروريا بين حسن الفهم وسـواء السلوك، وإنما الأمر أمـر (احتمال) . فهناك بعض غير قليل يصححون سلوكهم عنـدما يدركون (الحقيقة) .

هـذا فضـلا عن أن مهمتنـا هي (تهيئـة الأجـواء) التي تعين على أن يكـون السلوك سويا، لكننا لا نحمل الناس على ذلك .

أما وجه اختلافنا مع التحليليين فهـو أن تحليلنا للمفهوم لا يقف عند حد التحليل المنطقي والتحليل اللغوي . . وإنما يمتد ليصبح تحليلا (اجتماعيا) .

وعلى سبيل المثال ، خذ مفهوما مثل مفهوم (تكافؤ الفرص) . لقد كان أهم مظهـر من مظاهـر معناه في سنـوات مضت ، أن يحصل الطالب على حقـه في التعليم (مجانا) . . لكنك تسمع الآن من كثيرين أن هذه المجانية تفرز إلى سوق التعليم أعـدادا كثيرة من غير الجادين ، لأنهم لا يشعـرون بأن التعليم يكلفهـم شيئا ما ، فلمَ يتعبـون ويكدون؟ وعندما تمتلىء معـاهد التعليم بأعداد غفيرة ، يتضاءل مستوى الخدمة التعليمية ، فيحرم كثيرون من الجادين منها ويضطرون إلى البحث عنها في سوق الدروس الخصوصية ويستنتجون من ذلك أن (مجانية التعليم) لا تؤدي إلى تكافؤ في الفرص التعليمية .

لماذا كان المعنى السابق؟ ولماذا أصبح هذا المعنى الحالي؟

إن الإجابة تتضح في استقراء جملة المتغيرات الدولية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية سـواء على المستوى العـالمي أو على المستوى المحلي ، وهكـذا تتلون المفاهيم وتتشكل وفقا لموقعها على الخريطة الاجتماعية!

## التربية :

وإذا كنا لم نطـرق باب عرض ومناقشـة المعاني المختلفة للفلسفـة إيمانا بأن هناك من هـم أكثر تخصصا ، وبـالتالي أقـدر على ذلك ، إلا أننا ــ فيما يبدو ــ سنكرر المرور السريع ، وإن شئنـا الحقيقة المرور الأسرع على مفهـوم التربية على الـرغم ممـا يمكن أن نـزعمـه أننا مـن المتخصصين فيها ممـا يتيح لنـا الفـرصـة للاستفاضة في عرض ومناقشة الآراء المختلفة بصدد معنى التربية .

ولعل السبب الرئيسي ، يكمن في أننا لا نواجه هنا مثل هذا الاختلاف الحاد في الفلسفـة . صحيح أن هناك معـاني مختلفـة للتربية ، لكننـا إذا دققنا النظـر فسوف نجد أن مـا قد يبدو (اختلافا) ، فإنما هو نتيجـة تغاير لفظي من حيث الصياغة . وفي أحسن الحالات فهي (زوايا رؤية) .

ومن الأمثلة التي قد تشير إلى ذلك مايقدمه بعض المتخصصين أو المهتمين (بـالبيولـوجيـا) أو (علم النفس) أو (الأنثروبـولـوجيا) أو غير هـذا وذاك من اختصاصـات، فغالبا مـا يطل الاهتمام أو التخصص الأصلي من بين السطور ليشير إلى غلبة هـذه الزاوية أو تلك، خـاصة أننا نعلم أن المشتغلين بـالتربية عادة ما ينتمون إلى حقول علمية بعينهـا أساسية، ثم أضيفت إليها التربية فيما بعـد، فهــذا تخصص (جغـرافيـا) وهــذا (تـاريخ) وهـذا (فلسفــة) وهــذا (رياضة). . . إلخ.

وبالإضافـة إلى ذلك، فهناك (الظهير الثقافي والحضاري) لكـل منا، فهذا ظهيره ثقافـة فرنسيـة، وهذا إنجليـزية، وهـذا ألمانية، وهـذا أمريكيـة، وهذا ظهيره الأساسي ثقافة دينية أو ثقافة قومية. . . إلخ.

مثل هـذه المواقع المتعــددة تنعكس بـالضرورة على المعنى الـذي يقــدمـه الكاتب للتربية، لكنها ـ كما قلنا ـ قد لا تصل إلى حد الاختلاف في الجذور.

وكما فعلنـا بالنسبـة للفلسفة، فإننـا نفعل الشيء نفسه بـالنسبة للتربيـة، فنـذهب إلى أننا نـراهـا تلك العملية التـي عن طريقهـا نقـوم بتنمية جـوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة.

ذلك أنه شاع بين المتخصصين أن للشخصية مستويات ثلاثة.

المستوى الأول، هو مستوى الوعي والإدراك المعرفي.

المستوى الثاني: مستوى العاطفة والوجدان.

المستوى الثالث: مستوى الحركة والنزوع والمهارة.

وهكذا يتم تنميـة الجانب المعرفي للإنسـان عن طريق تـزويده بكم من المعلـومات والمعـاني والمفاهيم والحقـائق، فضلا عما يـرتبط بهذا من حيث طـريقة التفكير ومنهج البحث وأسـاليب الـربط والاستنتاج والاستنبـاط والتحليل والنقد.

أما المستوى الثاني فهو أخطر المستويات، وفي الوقت نفسه أكثرها صعوبة لأنه يتعلق بما هو (داخل) الإنسان. . إنه أشبه شيء بـ (الكهرباء) التي لا نراها ولكننا نرى آثارها. ومن هنا فهذا المستوى الذي يشتمل على الميول والاتجاهات والقيم، نتعرف عليه عادة بطرق غير مباشرة عن طريق ملاحظة (تجلياتها السلوكية). ولأن الإنسان هو الكائن الحي الذي يستطيع أن يظهر غير ما يبطن، كانت احتمالات الخطأ في الفهم والتقدير.

والشيء نفسه بالنسبة لتربيته من هذا الجانب، فأكثر الوسائل التي نسلكها هي تلك التي تقوم على «الكلام» شفاهة أو كتابة، لكنها تعتبر أضعف الوسائل لتربية الوجدان، هذه التربية التي تحتاج إلى امتلاك لمتغيرات مواقف حياتية واقعية هي الأكثر فعالية في التأثير والتغيير، وهي في الوقت نفسه أكثرها صعوبة.

أما المستوى الثالث، فهو مستوى حركي، يتصل بالمهارات العملية المختلفة والتي تقوم بالدرجة الأولى على حركة (البدن) كمهارة فلاحة الأرض وقيادة السيارات وإصلاحها وما شابه هذا وذاك.

هذه هي التربية. فما علاقتها بالفلسفة؟

## العلاقة بين الفلسفة والتربية:

على الرغم من إيماننا بأن هناك «عروة وثقى»، لا انفصام لها بين الفلسفة والتربية فإننا لا نستطيع أن ننكر أن هناك في كل جبهة من الجبهتين من ينظر إلى الآخر نظرة تفتقد الفهم الصحيح والتقديرالواجب، ولعل هذا يكون ناتجا ـ غالبا ـ من طبيعة عمل كل منهما:

فالنشاط الفلسفي هو بالدرجة الأولى (نظري).

والنشاط التربوي هو بالدرجة الأولى (عملي).

ومثلما نرى من مناظرات في التعليم بين التخصصات التي تسمى (أدبية) وتلك التي تسمى (علمية) نرى شيئا قريبا من هذا بين المشتغلين بالفلسفة والمشتغلين بالتربية.

فهناك من المشتغلين بالفلسفة من ينظرون من (عل) باعتبار أنهم هم المفكرون وأصحاب النظر والفهم والوعي والبصر. هم أصحاب الجباه العالية الذين يخططون ويرسمون الأهداف ويحددون المعاني ويضعون النموذج أما التربويون فهم مجرد منفذين.

التربويون في نظر هؤلاء مجموعة (مدرسين) يقفون في فصل دراسي أمامهم «تلاميذ» ووراءهم سبورة، كل مهمتهم أن ينقلوا ما يحملونه من (معرفة) وهي عادة من ذلك النوع البسيط الذي يخلو من التجديد والابتكار، وبالتالي يقتصر جهد (التربية) على تعريف هؤلاء المدرسين بـ (كيف يُعلّمون)؟

ونحن لا يمكن أن ننكر أن التربية تهتم بتعليم المدرسين كيف يدرسون، لكننا نؤكد أن تلك جزئية من عمل كبير متعدد المجالات والأطراف. إن مهمة التربية لا تتجه فقط إلى المدرسين باعتبارهم (معلمين) وإنما تتجه إليهم باعتبارهم (مربين). ومعنى ذلك أن المسألة لا تتوقف عند كيفية تعليم اللغة أو الفيزياء أو التاريخ وإنما هي كيفية بناء شخصية أبناء الأمة حتى يكونوا لبنات قوية في بنية المجتمع الكلية.

وسوف نبين فيما بعد، الأبعاد المتعددة التي تترتب على هذا من حيث النظر إلى (التربية) على أنها عملية (بناء أمة) وليس مجرد تعليم تلميذ حسابا أو جغرافيا أو علوما.

أما التربويون فينظرون إلى المشتغلين بالفلسفة على أنهم أناس كل بضاعتهم «كلام» يجيء من كلام لينتهي إلى كلام في حلقة مفرغة وكأنهم هم المعنيون بمن يقولون (تسمع جعجعة ولا ترى طحنا)!

ويطول بنا المقام لو حاولنا تتبع قائمة الاتهامات التي يوجهها هؤلاء إلى المشتغلين بالفلسفة على وجه العموم.

- فالفلسفة تجنح إلى الغموض الذي يجهد القارىء أو السامع وكأن الغموض سمة من سمات التفلسف، حتى إذا سيق الكلام بسيطا واضحا خرج من دائرة الفلسفة، لأن الغموض كثيرا مايكون نتيجة التعقيد واضطراب الفكر. وتربية الإنسان تحتاج إلى عكس ذلك، تحتاج إلى سهولة الفهم وإلى البساطة والوضوح.
- والفلسفة تشيع الشك وتبذر الريبة، بينما التربية إذ تبني السلوك، فمثل هذه العملية تتطلب الاستناد إلى «يقين» لأننا عادة نسلك وفقا لما نعتقد في صحته، فإذا ما اعترانا شك توقف سلوكنا.
- ويندرج تحت هذا أيضا رمي الفلسفة بأنها ترتبط بالإلحاد والجرأة على جعل (الله) موضوعا للمناقشات والتساؤل، بينما الجمهرة الكبرى من أبناء الأمة العربية (مؤمنون) بالله أيا كان دينهم ومعظم المادة المقدمة إلى جماهير معاهد التعليم مبنية على هذا الإيمان بوجود إله.
- كذلك يظن بعض التربويين أن الفلسفة تجنح إلى التعالي عن الواقع والهروب من ضغط المشكلات الحياتية التي تحيط بالإنسان بحجة «النظر الكلي» و«البصر الشامل» و«التنظير»، بينما التربية لابد أن تكون منفعلة بهذه المشكلات الحياتية، فهي مادتها ووسائلها، وتسعى إلى التغلب عليها.

... ولا تخرج الاتهامات الأخرى عن هذه الحدود الإجمالية.

ومن الملاحظ أن معظم هذه الاتهامات إنما هي «شائعات تاريخية» إذا صح هذا التعبير، فإذا كان بعضها قد قام، فإنما عند عدد من الفلاسفة محدود وكان في زمن مضى منذ عدة قرون، فهي قد أصبحت مثلا من أمثلة (أوهام المسرح) التي حدثنا عنها فرانسيس بيكون الفيلسوف الإنجليزي المعروف.

إننا ننظر إلى التفلسف على أنه عملية إنسانية تصدر من إنسان لتتجه إلى بشر . تقوم بتحليل ثقافتهم بحثا عن القيم والمعتقدات الأساسية التي تقوم عليها ، بغية فحصها ونقدها بحثا عن الاتساق والتناغم بين المرتكزات الفكرية للأمة .

والذي يدرس المشكلات الفلسفية منذ أقدم العصور في إطارها المجتمعي سوف يستطيع ملاحظة أن هذه المشكلات كانت مرتبطة بمشكلات الصراع الثقافي والتغير الاجتماعي .

ولعل أصدق الأمثلة التي يمكن أن تساق على ذلك ، فلسفة سقراط . وما كانت تلك القسمة إلى (النظري) و(العملي) و(المثال) ، و(الواقع) في فلسفة أفلاطون وأرسطو إلا انعكاسا لذلك الوضع الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع القديم بين سادة يفكرون وينظِّرون وبين عبيد يعملون وينتجون .

وهل نستطيع أن نغفل في هذا الشأن كيفية نشأة الفكر الخاص بالجبر والاختيار في بدايته منذ مسألة التحكيم بين علي بن أبي طالب ومعاوية بن أبي سفيان ، وما نشأ عن ذلك من مناقشات عن مرتكب الكبيرة والعدل والتحسين والتقبيح . . . وهكذا؟

كذلك فإن كثيرا من كبار الفلاسفة عبر التاريخ ، كانوا يتوسلون بالتربية لتشخيص أفكارهم الفلسفية في أرض الواقع ، ولعل أفلاطون في (الجمهورية) كان من أوائل وأشهر من أبرزوا ذلك . لقد أقام جمهوريته على أساس (العدل) الذي راح يناقشه من وجهات نظر مختلفة على لسان أستاذه سقراط مع تلاميذه ، مفندا وجهات النظر هذه ، منتهيا إلى مفهوم ارتأى أنه هو الصحيح .

لكنه لم يكتف بتحديد المفهوم تحديدا نظريا ، وإنما راح يحاول الانتقال إلى الخطوة التالية ، وهي : كيف يتحقق العدل في المجتمع؟ وكانت الإجابة عن طريق رسم معالم نظام تربوي تصور أن من شأنه أن يحقق هذا المثال المرجو.

ومن قبل (أفلاطون)، كان السوفسطائيون، وكان سقراط معلمين يبثون آراءهم ويبشرون باتجاهاتهم عن طريق تربية فئات من الأثينيين، إيمانا منهم بأن الأفكار الفلسفية لا تولد كي تحبس في الدماغ، وإنما لابد لها من أن تنتشر وتجد لها جمهورا يؤمن بها ويعتقد في صحتها ويصوبها وينميها فتتحول إلى كائنات حية من خلال «سلوك بشري» يتبدى عند هذا وعند ذاك من بني البشر.

وقل مثل هذا عن تلك القائمة الطويلة من الفلاسفة الذين أتوا بعد ذلك.. حتى انتهينا منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين إلى إمام من أئمة الفكر الفلسفي الحديث، إذ يدعى لأن يرأس قسم الفلسفة في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، فيشترط أن يتولى في الوقت نفسه رئاسة قسم التربية، لا عن رغبة في التملك واتجاه للاستحواذ والاحتكار وإنما لإيمانه الذي عبر عنه في كثير من كتبه أن الفلسفة هي «النظرية العامة للتربية»، وأن التربية هي «المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية»، ذلكم هو جون ديوي.

وقد استند في مقولته تلك إلى أن الأفكار الفلسفية إذا لم تسع إلى أن تختبر وتجرب من خلال عملية التربية، تظل مجرد (تأملات) لا يكفي لضمان صحتها ما قد يلجأ إليه صاحبها من إتقان البراهين العقلية وإحسان الأدلة المنطقية، ذلك أن ما لا يقل عن ذلك أهمية أن يكون واقع الحال هو الحكم النهائي.

وفي الفكر الإسلامي رأينا كذلك مفكرا مثل الغزالي، وكذلك ابن سينا وابن خلدون وكثيرا من أصحاب التصوف، يحرصون على أن يسوقوا من الآراء والنظرات التربوية، ما يكمل صورة فكرهم الفلسفي النظري.

لكننا لا نستطيع في الوقت نفسه أن ننكر وجود عدد آخر من المربين المسلمين الذين نفروا من النظر الفلسفي واقتصرت كتاباتهم على مسائل تربوية

عملية بحتة، كما رأينا عند (القابسي) و(ابن سحنون)، و(ابن جماعة) و(ابن حجر الهيثمي) و(السمعاني) وغيرهم، وذلك لأن معظمهم كانوا من أصحاب (الفقه) ممن لا يرون حاجة إلى التنظير الفلسفي بالنسبة للعقيدة الإسلامية، وهذا على خلاف ما كنا نرى لدى فريق الفلاسفة والمتكلمين والصوفيين.

إن التربية بحكم طبيعتها إذ تتجه إلى (إجراءات عملية) و(خطوات تنفيذية)، فإن ذلك لابد أن يستند إلى (وجهة نظر).. إلى (فكرة)... إلى (فلسفة).. إلى (أيديولوجية).. إلى (إطار فكري).. أيا كانت التسمية، فهي كلها تعبر عن حالة ضرورة تكمن في (خريطة فكرية)، إن صح هذا التعبير، بناء عليها، يجول المربي في دنيا السلوك البشري.

وإن لنا هنا تشبيها كثيرا ما نردده في مناسبات عدة، وفي مواقف مختلفة إذا جئنا إلى هذه القضية بالذات.

يقول هذا التشبيه إن المربي أشبه بمقاول البناء.. هذا يبني حجرا وذاك يبني بشرا.. والمقاول رجل تنفيذي، لا يستطيع أن يعمل إلا وفق (تصميم) معين يقوم بوضعه مهندس التصميمات وفقا لطلب العميل.. يريد جسرا!؟ عمارة؟ فيلا؟ قصرا؟ طريقا؟.. وهكذا.

والفيلسوف هنا عامة، وفيلسوف التربية خاصة، هو ذلك المهندس التصميمي الذي يرسم ويخطط بناء على حاجة المجتمع، وما على المربي إلا الالتزام بهذا وذاك وهو ينفذ عن طريق العمل التربوي.

وقد يتصور البعض أن عصرنا الحالي لم يعد عصر الأيديولوجيا، بعد أن انهارت منظومة البلدان الاشتراكية، والتي كانت تمثل أحد طرفي الصراع الأيديولوجي مع منظومة البلدان الرأسمالية.

ولسنا في مجال مناقشة هذه القضية تفصيلا، وإنما نود أن نشير إلى أن انهيار نظام كان يطبق نظرية ما قد لا يكون دليلا مؤكدا على خطأ هذه النظرية، إذ قد يكون سبب الانهيار هو في سوء الفهم والتطبيق.

وحتى إذا سلمنا بأن انهيار (النظام) يستتبع انهيار (النظرية)، فلا ينبغي أن يفهم أن هذا يعني انتصار نظرية أخرى مقابلة، وقد يكون ذلك الانتصار مرحليا، لكنه على أية حال يثبت أن المسألة ليست انهيارا لمطلق الأيديولوجيا، وإنما هو انهيار لأيديولوجيا بعينها، وبالتالي فسوف يظل الإنسان متحركا وفق أيديولوجيا وسوف يظل المجتمع البشري منطلقا من أسس أيديولوجية أيا كان اسم هذه الأيديولوجيا.

ولعلنا إذا نظرنا إلى التربية على أنها، على الرغم من قولنا إنها عملية تنفيذية، لكنها ليست مجرد (صنعة) ضيقة المجال محدودة الأفق، هي بحكم الضرورة لا تستطيع إلا أن تكون عملية اجتماعية كما قدمنا. وهي إذ تكون كذلك، فإنها تستمد مادتها من ثقافة المجتمع وتتغيا بغاياته وطموحاته وتنطلق بالتالي من فلسفته وإطاره الفكري العام.

إن كثيرا من التخصصات العلمية الأخرى، قد يستطيع صاحبها أن ينغلق في دائرتها دون اهتمام بما يحدث في الدوائر الأخرى، لكن المربي في العصر الحاضر يستحيل عليه ذلك.. يستحيل عليه أن يربي إن لم يكن على وعي بسياسة المجتمع وباقتصاده وبعقيدته، وبتياراته الفكرية الفرعية وبمجمل آدابه وأعرافه، لكنه - عملا - لا يستطيع أن ينغمس في كل هذا، ومن هنا كان لابد له من الاستناد إلى (خيط) يربط بين (حبات المسبحة) وما ذاك إلا من خلال الوعي بالركائز الأساسية للمنظومة الفكرية التي يقوم عليها المجتمع وتعيش بها وعليها الأمة.

ولو تعمد أي واحد منا أن يرجع بذاكرته وقت أن كان طفلا، فإن لم تسعفه الذاكرة فليسح بنظره بين أطفال صغار في محيط الأسرة أو الأقارب أو الجيران، إذ سوف يجد نفسه أمام «مشروع» فيلسوف كبير. فيلسوف يبدأ بذرة صغيرة، يتصور نموها وتطورها، فإذا بها - بفعل تربية غبية مخربة - توءد في المهد لينمو الإنسان مبرمجا على مجموعة أفكار ليس له إلا أن يرددها دون نقد أو فحص واختبار، إلا من عصم الله.

إن أطفالنا ـ بفطرتهم التي خلقهم الله عليها ـ يلحون في التساؤل :

ــ من أين جئنا؟ ومن جاء بنا؟ وكيف جئنا؟ وإلى أين نسير؟ ولماذا هذا وذاك؟

أسئلة فلسفية كبرى، يسارع كثيرون إلى نهي الأطفال عن طرحها، أو إلى الإجابة العامة أو غير الصحيحة.

ولا يرى الأطفال أمرا من الأمور إلا ويغرمون بالتساؤل : من هذا؟ ولماذا حصل هذا؟ بل يظل الواحد منهم يلاحق الكبار بالسؤال الشهير (ليه؟) ومهما أجبنا يظل يردد (ليه؟) وكأنه يسعى إلى البحث عن (العلل الأولى) أو البعيدة.

لكن التربية غير الواعية تغلق هذا الباب لتضعف نزعة الطفل إلى التساؤل، هذه النزعة التي هي الطريق إلى النمو الفكري، وهي الطريق إلى التمايز والابتكار والإبداع.

## فلسفة التربية :

أما وقد أوضحنا موقفنا من كل من (الفلسفة) و(التربية) فلربما يكون أيسر لنا أن نتوقف وقفة قد تطول بعض الشيء في محاولة لمناقشة هذه القضية المركزية بالنسبة لموضوعنا : فلسفة التربية.

وأول ما يستوقفنا هنا هو التساؤل : هل هي فلسفة تربية أو فلسفات تربية؟ ونبادر إلى القول إن المسألة تختلف باختلاف زاوية الرؤية فإن كنا نريد مناقشة (المجال) أو (النسق المعرفي) فنحن بإزاء (فلسفة التربية)، لكننا إذا كنا بإزاء مناقشة (مواقف) لمربين وفلاسفة و(اتجاهات)، فنحن أمام (فلسفات للتربية).

ومن هنا فلأننا في هذا الجزء لا يعنينا التوقف عند هذا المفكر أو ذاك، عند هذا المذهب أو ذاك عنونّا هذا الجزء بـ (فلسفة التربية)، ولأن بقية أجزاء الكتاب الحالي عن (مواقف) و(اتجاهات)، كان العنوان الرئيسي للكتاب هو (فلسفات التربية).

وأبسط ما نستطيع تقديمه هنا من معـان لفلسفة التربية هو أنها استخدام الطريقـة الفلسفية في التفكير والبحث في منـاقشة المسـائل التربويـة. إن هذا يعني أننا في فلسفة التربية نقوم بجهد عقلي لمنـاقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسيـة التي يرتكز عليهـا العمل التربوي وذلك مثل: الطبيعة الإنسـانية ـ النشاط المدرسي ـ الخبرة ـ الحرية ـ الثقافة ـ المعرفة.. إلخ.

وبالإضـافة إلى منـاقشة (المفاهيم)، ففلسفـة التربية تقـوم كذلك بتحليل ونقد (المشكلات التربوية) بالمنهج نفسه وبالطريقة ذاتها.

وفضـلا عن هـذا وذاك تسعى فلسفـة التربيـة إلى منـاقشـة الافتراضـات الأسـاسية التي تقـوم عليها نظـريات التربيـة سواء من حيث: التعلم/ طـرق التـدريس/ تنظيـم المنـاهج/ إدارة التعليم/ تخطيط التعليم/ اقتصـاديـات التعليم/ نظم التعليم المختلفة وهكذا.

وكما قلنا ونحن نناقش معنى الفلسفة، فإننـا نؤكد هنا أن عمليتي التحليل والنقد تتمان في ضوء المتغيرات المجتمعية.

والقول باستخـدام الطريقة الفلسفية إنما يعني عدم التـوقف عند الجزئيات والعلل القـريبة، أيضـا محاولة إدراك العلاقـات بين عناصر الموقـف التربوي والغوص في أعماق مايتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة.

فهناك على سبيل المثـال مشكلة (الـدروس الخصوصيـة).. كيف تتعامل معها فلسفة التربية؟ إذا كانت الأشيـاء تتمايز بأضدادها، فلنتساءل أولا، عن الكيفية التي يتم بها تناول هذه المشكلة من زوايا أخرى.

هناك من يفسرها بأنها تـرجع إلى تدهور في أحوال طـلاب الأجيال الجديدة مما جعلهم لا يميلون إلى الاعتماد على النفس فأصبحـوا يريدون (الاتكال) على من (يشرّبهم) المعلومات جاهزة؟

وهذا تفسير لا يصمـد طويلا أمـام المناقشة، ذلك أن مـا يتم في (الدرس الخصوصي) شبيه جدا بما يتم في قاعة الدرس.

وهناك من يـذهب إلى أن المسألة ترجع إلى ضعف في مرتبـات المدرسين مما يجعلهم يبحثون عن مصدر آخر لـرفع مستوى دخلهم، فلا يجدون أمامهم إلا هذه الدروس.

وقد يكون في هذا التفسير بعض الصحة، لكنه لا يشفي غليلنا تماما، فقد كانت المرتبات قديما أقل من الآن كثيرا، ولم تكن هنـاك دروس خاصة، مما قد يشير إلى أن هناك متغيرا آخر أو أكثر. وربما تبرز هنـا بالذات متغيرات متعددة مثل (القـوة الشرائية) للعمليـة المستخدمـة. . التزايـد المستمر في طمـوحات المعلمين وأبنـائهم وتزايـد احتياجـاتهم، مثلهم في ذلك مثل سـائر الناس ممـا يفرض طلبا مستمرا على زيادة الدخل.

لكننا نستطيع أن نلحـظ معلمين يزداد دخلهم عن طريـق بعض الدروس لكنهم لا يكادون يقفون عند حد، فكلما أخذوا قالوا: هل من مزيد؟

وهنـاك من يفسر هـذه المشكلـة في هـذا التكـدس في أعـداد الطـلاب في مدارس بعض الـدول العربية بحيث يتـدنى مستوى الخدمة التعليميـة إلى حد كبير فلا يجد الطالب نفسـه مستفيدا من الوقت الذي يقضيه في قـاعة الدرس فيسعى إلى طلب درس خصوصي.

وهذا تفسير معقول كذلك، لكننا نـرى في بعض قاعات التعليم العالي أعـدادا أكثـر دون أن يستشعـر معظم الطـلاب هنـا حـاجـة للـدروس الخصوصية.

. . . وهكـذا يمكن الإشـارة إلى مـا يفسره البعض بأنـه (ضعف في تكـوين معلمي اليوم) أو خلل يعتـور مناهج التعليم. . أو سـوء إدارة في التعليم. . . إلخ.

وفلسفـة التربيـة ترى أن كـل هذه العـوامل والمبررات لا ينبغي أن تـؤخـذ فرادى وإنما هي منظـومة متصلة تشير إلى خلل عام في منظومـة التعليم الكلية

ينتج أساسا من مصادر تتصل بـ (الاقتصاد) وبخلل في منظومة القيم المجتمعية وبها يحدث كثيرا من مظاهر (تسييس التعليم)، فضلا عن جمود وعجز في الفكر التربوي في كليات ومعاهد إعداد المعلمين.

ففلسفة التربية على هذا تحرص على (النظر الكلي) وتحكيم (البصر الاجتماعي) وتأكيد أهمية (الرؤية من داخل)، ونقصد بها تلك المحاولة للوعي بالمحركات الأساسية للعمل التربوي سواء من داخله هو أو من داخل البنية المجتمعية، كل ذلك في إطار من (التحليل) و(النقد) القائمين على استخدام الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والالتزام الدائم بمحكِّية الخبرة التربوية على أرض الواقع.

وهكذا نجد أنه كما أن الفلسفة يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة الكونية والإنسانية، فكذلك فلسفة التربية، يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة التربوية وعلومها كلها، فهناك علوم كما نعلم، كل منها يختص بهذه الجزئية أو تلك من عناصر الكون والإنسان: نبات/ حيوان/ طب/ اقتصاد... إلخ، لكن الفلسفة لا تتوقف عند (النظرة الميكروسكوبية) لكل جانب من هذه الجوانب. إنها مهمة هذه العلوم، لكن المنظومة الكونية والبشرية في خطوطها العامة ومساراتها الرئيسية هي موضع اهتمام الفلسفة، وهكذا الشأن بالنسبة لفلسفة التربية في التعامل مع عموم العملية التربوية.

ولأن هناك (علوما) تربوية متعددة مثل (المناهج) و(طرق تدريس المواد الدراسية المختلفة) و(التربية المقارنة) و(الإدارة التعليمية) و(علوم النفس) المتصلة بالعملية التربوية و(تاريخ التربية)... إلخ ولكل من هذه العلوم نظرات ومشكلات ونتائج.

ولأن كل هذا بالضرورة لابد أن يصب في النهاية في مصب واحد، هو شخصية المتعلم كان من المهم للغاية أن يكون هناك قدر من الاتساق بين هذه الموارد المختلفة حتى لا يصاب المواطن باضطراب وتشتت.

وهنا نجد أن هذه المهمة تقع على عاتق فلسفة التربية، مهمة التنسيق بين ما يرد من علوم التربية وما يتصل بها.. إنهم يشبهونها هنا بـ (ضابط الاتصال) و(المنسق).

كذلك، فنظرا لتلك العروة الوثقى بين التربية والفلسفة، فإن فلسفة التربية تسعى إلى الاستفادة من تلك الفلسفات الكبرى، ومن النظريات الفلسفية التي يبدعها هذا الفيلسوف أو ذاك، بحيث تتساءل: ماذا يعني هذا النظر الفلسفي بالنسبة للتربية؟!

إن هناك من أصحاب هذه المذاهب والنظريات الفلسفية من يقوم بذلك بنفسه كما رأينا عند أفلاطون ـ مثلا ـ وروسو.. لكن هناك من لا يتعدى النظرة الفلسفية ليبحث عما قد تؤدي إليه عند محاولة النظر في قضية (التطبيق)، وهنا يتقدم فيلسوف التربية ليحاول ذلك.

وإذا كان معروفا عن المسائل الفلسفية طبيعتها الخلافية، فإن هذه السمة نفسها تتبدى بدرجة أكثر وضوحا في فلسفة التربية، ذلك أننا هنا لا نكون فقط أمام تباين في العقول واختلاف في المشارب وتعدد في الاجتهادات على المستوى الفردي، وإنما ـ بالإضافة إلى ذلك ـ نكون أمام اختلاف في الخبرة الثقافية في عمومها، فمسائل التربية ليست مسائل عقلية مجردة، يمكن أن تكون صورتها في هذا البلد مثل تلك، وإنما هي تتصل بسلوك أفراد من مجتمع بعينه وبفئات محددة لها أطرها الثقافية والحضارية، ومثل هذا وذاك يجعل التباين والاختلاف أكثر وضوحا، وربما أشد وطأة.

صحيح أن فلسفة التربية ربما تكون أكثر حرصا على التناول (العلمي) للمسألة التربوية مما قد يوحي بأن هذا يمكن أن يقلل من حدة التباينات والاختلافات، لكنها ـ من ناحية أخرى ـ إذ تتصل بواقع بشري بعينه فإن الخبرة البشرية تتباين في اتجاهاتها، وفي منطلقاتها، وفي وسائل التعامل معها.

وقد يثير هـذا الأمر تسـاؤلا يتعلق بما قد يبـدو من تعارض أو تنـاقض بين قولنا إن فلسفـة التربية تقوم بعملية (تنظير )، وقولنا في الـوقت نفسه إنها لابد أن ترتبط بخبرة تربوية .

والحق أنه لا تعارض ولا تناقض، فـالعلاقة بين (النظر) و(العمل) ليست عـلاقة تنـاقض . . إن بينهما اختـلافا بطبيعـة الحال، لكنـه اختلاف يستلـزم التكامل، والمسألة هنا أشبه بما يحدث في مسألة البحث العلمي، فهو يبدأ من مـلاحظـة واقع ويفترض فروضـا، هي بطبيعتهـا (نظـرية) لكنـه يخضع هـذه الفـروض لاختبـار في دنيا الـواقع ويجري التجـارب ويسـوق الأمثلـة من خبرة الظاهرة المدروسة لكنـه لا يقف عند هذا الحد وإنما لينتهي إلى (تعميم) . . إلى (قانون) . . هذا التعميم وهذا القانون هو عملية (تنظير ) .

وهكـذا يكون التنظير في العمل التربـوي، عملية وعي بـالقواعـد العامـة والمفاهيم الأساسية وبالعلاقات الرابطة بين جزئيات الظاهرة التربوية المعايشة والتي نخبرها في واقع الحياة اليومية .

كذلك فإن قولنا إن فلسفة التربية تعنـي تطبيق الطريقة الفلسفية على تناولنا للمسائل التربوية قد يثير تساؤلا خاصا يتصل بما أسلفناه من أن التربية تحتاج إلى (يقين) بينما الطريقة الفلسفية تستند إلى الشك .

والرأي هنـا إنما يتضح في تنبهنا إلى أن الطريقة الفلسفيـة إذا كانت تتطلب منا شكا، فهذا لا يعني أن نظل في حـالة شك دائم في كل المواقف والأحوال، وإنما هو شك مـؤقت، نستهدف منـه إخضاع الفكـرة لمحك الفحص والنقد والاختيـار، فإذا تأكـدنـا من صحتهـا زال الشك واستقـر بنـا الحال على يقين يمكننا من السلوك القائم على الثقة والاطمئنان .

بل إننا في التربيـة أشد حاجة إلى (الشك)، ذلك أننـا إذا كنا نسعى، عن طريق العمل التربوي، إلى تصحيح مسـار السلوك الإنساني، وإلى بث الوعي

الاجتماعي وإشاعة الاستنارة، فإن هـذا وذاك يستحيل أن يتحققا إلا بإخضاع كثير من قيمنا الشخصيـة والاجتماعية ومفاهيمنا لمحك النقـد والتحليل. وما النقـد في حقيقـة الأمر إلا افتراض شك، يستتبع بحثـا وتفكيرا يفضي إلى قـرار بالتحسين أو التقبيح.

وإذا كنا نقول إننا لكي (نسلك) فـلابد من أن نستند إلى (يقين) إلا أن هذا ليس معنـاه أن نسير مغمضي العين (مسلّمين)، فهذا يقين خادع بقيـم الحياة الثقـافية على أسـاس هش ويكـون أشبه بخـريطـة خاطئـة يستحيل أن تصل بالسائر إلى الهدف المطلوب.

ويتصور بعـض الناس أن فلسفة التربيـة إذا سلموا بـأهميتها وضرورتها في عصور مضت، إلا أن عصرنا الحاضر ـ هكذا يزعمون ـ قد لا يتحملها بحكم توجهاته ومتغيراته.

ومن الأمثلة التي يسوقـونها للتدليل على صحة ما يقولـون إن الغطاء الذي كـان على الكون قـد انكشف وأصبح التقدم المذهل للكشـوف العلمية دليـلا مستمـرا على ضرورة (التفـريع) و(التجـزيء) و(التخصيص) حتى يمكن أن ندرس الظواهر المختلفة دراسة دقيقة متأنية.

إن النظـر (الميكروسكـوبي) إلى الظواهـر الكونيـة والإنسانيـة هو الطـريق العلمي الأساسي لمزيـد من الوعي بـالقوانين والسنن الكـونية والإنسـانية التي تمكن الإنسان من مزيد من السيطرة والتسيد على هذه الظواهر.

ونحن لا يمكن أن ننكـر أهميـة التقـدم نحـو المزيـد من (التفـريع) و(التجزيء) و(التخصيص) لإحراز مزيد مـن الكشوف العلمية، لكننا نستند إلى هذا المبرر نفسه في القول باشتداد الحاجـة إلى فلسفة التربية خاصة، فهناك فرق يجب أن ننتبه إليـه بين مهمة (البحث) ومهمة (التربية)، فـالبحث يكون أدق وأعمق، كلما جزأنا، لكن (السلوك) يكون أصوب كلما (جمعنا).

إن حركة عناصر الكون والإنسان إنما تتم في صورة (كليات) فالإنسان يسلك بكليته وفي تناسق وتآزر مدهش عجيب بين مكوناته وأجهزته المختلفة، فلا العين تتحرك وحدها ولا الأذن، ولا القلب ولا العقل. . وهكذا.

وتربية هذا الإنسان يجب أن تستند إلى هذا السلوك (الكلي) مما يوجب (النظر الكلي).

وحتى يمكن أن يكون توجيه السلوك الكلي توجيها سليما وقائما على قواعد صحيحة وسنن حقيقية، فإن البحث العلمي مطالب بأن يتناول كل جزئية على حدة كي يصل إلى كل ما يتصل بها.

ويرتبط بهذا بالضرورة ما أصبح يطلق على عصرنا الحالي بأنه عصر المعلومات، فهذا التدفق اللامحدود للمعلومات يوجب بين الحين والحين وقفة ليس لالتقاط الأنفاس فهذا مستحيل، وإنما للمراجعة والفحص والنقد والحرص، على ألا نفتقد الخيط الأساسي الذي يربط حبات المسبحة، وهذا مايمكن أن تقوم به فلسفة كل علم في مواجهة تدفق المعلومات في مجاله.

كذلك فإن تدفق المعلومات يتضمن تغيرا مستمرا فيما نعرف عن الظواهر التربوية المختلفة، والتغير كلما كان متسارعا، اشتدت الحاجة معه، كما نؤكد دائما، إلى الإمساك بالإطار العام.

ومن المعروف أن التسارع في معدلات التغير عادة مايكون له أثر سلبي في بنية القيم في المجتمع. وهذا ماحدث في كثير من المجتمعات في العقود الأخيرة مما جعل البعض يتصور أنه، باهتزاز منظومة القيم وتراجع كثير منها يصبح الحديث عن فلسفة التربية وكأنه (حلم يقظة) ولسنا في عصر يسمح بالإغراق في الأحلام.

ونحن نقول إن هذا أدعى إلى أن يزيد من اهتمامنا بفلسفة التربية، فمع إقرارنا باهتزاز منظومة القيم وإصابتها بصور خلل واضحة، إلا أننا لا نستطيع

أن نطمئن إلى تقدم اجتماعي دون الاستناد إلى بنية مجتمعية متماسكة قوية، وما يجعل البنية المجتمعية متماسكة هو أن تظللها مظلة قيمية سوية.

ونحن لا نزعم أن فلسفة التربية هي التي ستقوّم الأخلاق، وأنها هي التي ستعيد القيم إلى عرشها، ولكننا نزعم أن ذلك هدف رئيسي لها وجهد أساسي مطلوب منها مع وعي بأن ذلك لا يتحقق إلا في ظل بنية مجتمعية أساسية سوية.

فليست العملية التربوية، كما نكرر دائما، مجرد تعليم معلومات، وإنما هي أولا وبالدرجة الأولى عملية «تنمية بشرية»، وكيف يمكن لنا أن نطمئن إلى تنمية بشرية سليمة إذا افتقدنا (الشراع) الموجه؟، إذا افتقدنا بنية متماسكة من القيم السوية؟

وبالإضافة إلى كل ماسبق ربما نكون في حاجة إلى الكشف عن وجه الحاجة إلى فلسفة التربية بالنسبة لفئات بعينها من المشتغلين بالعمل التربوي، حيث قد يسلم البعض بضرورة وأهمية فلسفة التربية، ولكن بالنسبة للمتخصصين فيها، أما بالنسبة لسائر المشتغلين بالتعليم، فهذا ما قد يكون بعيدا عن التصور. بل إننا لنذهب إلى ماهو أكثر من ذلك، فنزعم لها أهمية وضرورة ليس بالنسبة للمشتغلين بالتعليم على وجه العموم وإنما كذلك بالنسبة لفئات أخرى أساسية في المجتمع، ولنر أولا، فئات المشتغلين بالتعليم.

فهناك رجال الإدارة التعليمية من نظار ومديري مدارس ومديري الإدارات والمناطق والقطاعات المختلفة، فهؤلاء إذ يكونون مسؤولين عن إدارة دفة التعليم يصبح من الأهمية بمكان أن يكونوا على وعي كاف بالتوجهات العامة وبالمنطلقات الرئيسية وبجملة المفاهيم والقيم الأساسية فهي التي تحدد أسلوب الإدارة وأهدافها، وهي التي تبرز اتجاهات الحل عند التعامل مع المشكلات، وهي التي تعين على الاختيار بين البدائل لأن الاختيار يقوم على معايير ومحكات، وما فلسفة التربية إلا جملة من هذه المعايير والمحكات.

وهنـاك مصممو منـاهج التعليم، هذا القطـاع الذي يعـد (قلب) العمل التربوي الأسـاسي، فهو المختص بـالإجابـة عن السؤال الشهير: مـاذا نعلم؟ وبقدر قليل من التفكير نستطيع أن نتبين أن الإجابة عن هذا السؤال تستحيل ما لم نكن على وعي أولا بالإجابة عن سـؤال سابق وهو: لماذا نعلم؟ ففي ضوء هذا يمكن أن نحـدد: هل نعلم هذه المادة أو تلـك؟ وهل تجيء هذه المادة في مرحلـة الأساس أم الثانوي؟ وهـل تقتصر على مرحلة واحدة أم تستمـر طوال مراحل التعليم؟ وأي وزن يمكن أن تحتلـه هذه المادة أو تلك من جملة الجدول المدرسي؟ والمشتغلـون بالمنـاهج يعلمون جيـدا أهمية دروسـه ومعرفـة (أسس) المنـاهج أولا، ومـا الأسس في الأغلب والأعم إلا فلسفـة التربيـة، فضـلا عن دراسات علوم النفس.

ـ أما المعلمـون، فهم المسـؤولون كما نعلم عن خط الإنتـاج الأول.. عن تعلم التلاميـذ، وهم بحكم هذه المسؤولية في حـاجة ماسة إلى الـوعي بطبيعة هذا المتعلم الذي يتلقى عنهم مقومات وعناصر العملية التربوية. وهم بحكم تنفيذهم للمنهـج بحاجة إلى الـوعي بأسس هذا المنهج وبـأهداف المادة التي يقومون بتدريسها.

والمعلمون يقومـون أثنـاء تنفيذ المنهج وفي نهايته بتقـويم التلاميذ فهل لا تعدو مسألة التقويم عملية (امتحـان) نتأكد عن طريقها من مدى علم التلاميـذ بما قد حصلوه لنحكم عليهم بالنجـاح أو الفشل، أم أنها عملية تتصل بمجمل العملية التربوية للقيام بعمليـة مراجعة نعيد فيها النظر في كل الأطـراف بنـاء على نتـاج التقـويم؟ إن هـذا أمـر يتعلق أيضـا بالغايات... بالفلسفة.

والمعلمون هم «وكلاء المجتمع» إن صح هذا التعبير «ينشئون» التلاميذ صغارا حتى يتهيأوا لـلانخـراط في المجتمع كبـارا، وأمر مثـل هذا يقتضي كـذلك وعيـا بفلسفة المجتمع وبالاتجاهات والمقومات الأساسية كثقافة وبنية القيم فيه.

ـ ولا يعتبر ولي الأمر بعيدا عن هذا .

فأيا كان عمله وأيا كان تخصصه ، إلا أنه مشارك أساسي في العملية التربوية ، فهو الأب أو الأم في أغلب الأحوال ، وهو الراعي من حيث التغذية والرعاية الجسدية والنفسية وهو المنفق ماليا . . . إلخ ، وهو بحكم كل هذا لا يمكن أن يسير في طريق معاكس لهذا الذي يسير عليه المعلمون ومصممو المناهج ومديرو التعليم ، وبالتالي فنحن وإن كنا لا نزعم ضرورة دراسته لفلسفة التربية ، إنما نحن نؤكد ضرورة «إلمامه» و«تفهمه» لبعض الخطوط العامة حتى يمكن له أن يعمل في تناسق وانسجام مع كافة الأطراف المسؤولة عن تربية أبنائه .

فإذا جئنا إلى بعض الأطراف الأخرى خارج نطاق العمل التربوي فسوف نجد أمامنا فئات ثلاثا أساسية .

ـ هناك السياسيون خاصة من هم في موقع المسؤولية ، فغني عن البيان أن التربويين في مواقع المسؤولية إنما ينفذون (سياسة عامة) و(فلسفة رئيسية للمجتمع) ، هذه السياسة العامة بالذات لا يضعونها هم ، وإنما تضعها (القيادة السياسية) . وإذا كان التربويون ملزمين بالوعي جيدا بهذه السياسة العامة ، فلا يقل عن ذلك أهمية ، وعي السياسيين بفلسفة التعليم حتى يستطيعوا أن يكلفوا مسؤولي التربية بمهام بعينها وحتى يستطيعوا أن يحاسبوا ويقيموا .

بل إن السياسيين هم الذين يحددون (كم) الإنفاق الكلي على التعليم ، تلك العملية الأساسية التي قد تؤدي إلى الإسهام في إنجاح العملية التعليمية كما أنها قد تصيبها بالشلل .

ـ أما الإعلاميون ، فمن المعروف أن دور الإعلام ، مشارك أساسي في عملية التربية والتنشئة بصفة عامة ، بل أصبح معروفا أن تأثير الإعلام قد

يفوق تـأثير المدرسة بحكم عـوامل كثيرة ليس هنا مجال لعـرضها، خـاصة بالنسبة للتليفزيون.

وهذا الاشتراك في مسؤولية التربية والتنشئـة يفرض كذلك وعيا بفلسفة التعليم في خطـوطهـا الـرئيسيـة حتى يتـوافـر مـاهـو مأمـول من اتسـاق وانسجـام، وإلا فيمكن أن يهدم الإعـلام مسـاءً ما اجتهـدت المدرسـة أو الجامعة في أن تبنيه صباحا.

ـ كذلك نجـد أن دعـاة الديـن مشاركـون بـدورهم في عملية بنـاء البشر وخاصة في المجتمع العربي الذي يلعب فيه الدين دورا رئيسيا في توجيه السلوك وفي إرساء المنطلقـات وتحديد الأهـداف والغايات، بل وتـوجيه السلـوك سواء بين المواطن ونفسه أو بين المواطن وغيره من المواطنين. وفي هذه المرحلة بالذات التي ارتبكت فيها كثير من المفاهيم الدينية وشـاع الهجوم بالدين والهجوم عليه تصبح الحاجة ملحة إلى الوعي بفلسفة التربية عسى أن يسهم هذا في تصويب المسار عند التعامل دينيا مع الأطفال ومع الشباب على وجه العموم.

وإذا كـانت هذه هي (مبررات) الـوعي بفلسفـة التربية بـالنسبة لأطـراف عدة، فإننـا نجد أن هناك جملـة من المبررات «المشتركة»، وإن شئنا مـزيدا من الوضوح، جملة من «الفوائد» و«الإيجابيات» التي لا تقتصر على فئة دون أخرى سواء بالنسبة للمتخصصين أو غيرهم، نذكر منها:

- فنظرا للطبيعة الخلافية لفلسفة التربية، فإن دراستها تؤدي في أغلب الأحوال إلى التيقن من أن ليس هناك «رأي واحد» فزوايا الرؤية مختلفة، والاجتهادات متعددة، وبـالتالي فلا داعي لأن يتعصب هذا أو ذاك لـرأيه، ولا داعي لأن «يكفر» أحد أحدا سواء تكفيرا دينيا أم سياسيا.

- ويترتب على ذلك التيقن مـن أن (الحوار) هـو وسيلـة التعـامل الأسـاسيـة التحاور بـالأفكار وبـالمصطلحات وبالمفـاهيم، والحرص على أن تظل دائرة

الحوار مقتصرة على (الموضوع) لا (الشخص) وما يقتضيه الحوار من لغة حديث أو كتابة تتسم بالطهر والنظافة والافتراق بعد الحوار دون تخاصم.

- ودراسة فلسفة التربية من شأنها أن تكون اتجاها فكريا يميل بالإنسان إلى ألا يقف من الأمور عند حد ما (يبدو) وما (يظهر) وإنما يسعى إلى محاولة الوصول إلى (الماوراء) مما يحمل في أغلب الأحوال التفسير الأقرب إلى الحقيقة، ومن ثم الإعانة على حسن الفهم.

- ومن شأن محاولة تجاوز (مايظهر) للوصول إلى (الماوراء) أن تتيح الفرصة لإدراك مابين المتفرقات من علاقات. سواء إذا كانت علاقات تأثير وتأثر، أو علاقات تضمن أو احتواء أو ترادف، وهذا الوعي بالعلاقات القائمة بين المتفرقات سبيل مهم لدقة الفهم.

- وتميل فلسفة التربية بدارسها إلى ألا يسلم بما يقرأ أو يسمع أو يرى، فهو لا يمل من طرح هذا التساؤل: هل هذا صحيح؟ وهو ما يشكل ما نسميه بالنظرة النقدية، تلك النظرة التي تساعد على إزالة معوقات النمو الفكري وتغذية العقل بالجديد من الأفكار.

- وإذا كانت دراسة فلسفة التربية تلح بسؤال (هل هذا صحيح؟) فهي كذلك تلح بسؤال آخر مهم وهو «لماذا؟». فمن شأن الطرح المستمر لهذا السؤال أنه يعني ضرورة «التعليل». والتعليل هو الركن أو القدم الثانية - مع النقد - لطرح روح (التسليم) جانبا وبالتالي فهما معا يحيلان الإنسان من عنصر «منفعل» إلى عنصر فاعل.

- وليست المسألة هي فقط أن نتساءل: هل هذا صحيح؟ و«لماذا؟»، إنها أكثر من ذلك اتساعا.. إنها بث روح التساؤل بصفة عامة بكافة أدوات التساؤل المعروفة: هل؟ كيف؟ أين؟ من؟ متى؟.. وهكذا فكلما طرح تساؤل، فمعنى ذلك جهد للإجابة، وهذا يعني مزيدا من الوضوح أو مزيدا من

إضافـة أفكار جديدة، أو زوايـا أخرى، ومن شأن هذا كلـه أن يغني الفكر ويغذي العقل.

ـ كذلك فإنها تساعد دارسها على أن يكـون حريصا أشد الحرص على التحديد الدقيق للمفاهيم المستخدمة، سواء من جانبه هو أو من جانب آخرين حتى يتوافـر القدر الأسـاسي من الوضوح، فكم من معـارك نشبت، لو حللنـاها تحليلا دقيقـا فسوف نجد أن جـزءا كبيرا منها إنما يعود إلى عـدم الاتفاق على الـوضوح الفكـري، ونشير إلى الـوضـوح لا إلى تطابق المفـاهيم، لأن هـذا احتمال قد يكون بعيدا في بعض الأحوال، لكن ما لابد منه هو أن يعرف كل طرف المعنى الدقيق لما يقوله هو أو يقوله الطرف الآخر.

ـ وبعض النـاس قد لا يحفلون بمسألة تحديـد الهدف مقدما مما قـد يوقعهم في التخبط ويهدر كثيرا من الـوقت والجهد بـلا نتيجة ملمـوسة، مع أننـا نعلم جيدا أن إحدى سمات الإنسـان ككائن حي أنه قد وهـب القدرة على تحديد الهدف وتصوره وتغييره واختيار الوسائل المناسبة وفقا لتغير الظروف والأحوال والإمكانات المتوافرة.

ونحن لا ننكر أنه في كافة المجـالات، هناك تأكيد على ضرورة تحديد الهدف ولكننا نشير هنـا إلى أن هذه المسألة بـالنسبة لفلسفة التربيـة (عمل أساسي) ومهمة رئيسة، من مهامهـا. ولا شك أن الحرص الدائم على تحديد الأهداف من شأنه أن يعين الإنسـان على تحديد المسار والإمكـانات المطلوبـة ووسائل التنفيذ، بل والتوقيتات اللازمـة، وكل هذا يؤدي من غير شك إلى الاقتصاد في الإنفاق المادي والإنفاق الإنساني.

ـ والقـدرة على تحديد الهدف تعين غالبا الإنسـان على الاختيار القيمي، وذلك الاختيـار الـذي قد يصيب الإنسـان أحيـانـا بالتردد، وقـد يصل إلى درجـة التوقف: هل يقدم هذه القيمة أم تلك؟ وما حساب الخسائر والأرباح؟

ـ وكل ما سبق يساعد إلى حد كبير على إزالة مظاهر وصور التناقض التي قد تفقد الحياة الثقافية صحتها وتبلبل العقول والخواطر وتبذر بذور الصراع والفتن.

وبعد هذه الوقفة الطويلة نسبيا أمام ضرورة وأهمية دراسة فلسفة التربية، نجد عددا من القضايا التي تحتاج، لا نقول إلى (حسم) وإنما إلى عرض وجهة نظرنا، منها:

من أين نبدأ فلسفة التربية؟ ذلك أن هناك بعضا يرى أن البداية تكون بمناقشة وتحليل المشكلات والخبرات التربوية، بينما يذهب بعض آخر، إلى ضرورة أن نلجأ إلى المسائل والمشكلات الفلسفية ثم نبحث عن دلالاتها وتطبيقاتها التربوية.

والسبيل الأول هو الأقرب إلى الواقعية، وإلى إقدار فلسفة التربية على أن تكون قوة تغيير مجتمعي لا مجرد رياضة عقلية في مسائل تربوية.

لكن هذا لا ينبغي أن يعني بالضرورة التغافل عن تلك النظرات والجهود الفكرية التي بذلها الفلاسفة، إذ من الضروري «الاستفادة» بها والاستعانة بطريقة الفيلسوف في مواجهة المسألة التربوية.

وفلسفة التربية إذ تبدأ من واقع المسألة التربوية، فلكي تعيننا على فهمه ومواجهته، لكن الهدف الأكبر من هذه العملية هو استشراف المستقبل، ففلسفة التربية بطبيعتها إذن عملية (مستقبلية)، فهي إذ تسعى إلى رسم صورة لما ينبغي أن يكون، فإن ذلك يعني سعيها إلى رسم صورة للمستقبل.

والبدء بالواقع ومواجهته والاشتباك مع همومه ومشكلاته يقتضي «العلمية». وليست العلمية هنا تعاملا مع أجهزة بحث في معمل، وإنما هي علمية المنهج من حيث دقة استخدام المفاهيم والمصطلحات، ومن حيث الاستناد إلى الخبرة في الحكم على مدى صحة الأفكار، من حيث الاتساق المنطقي وتوافر الدليل المنطقي ومن حيث المرونة والاستعداد للتخلي عن الفكرة

إذا ثبت عـدم صحتها، وهكـذا مما هـو معروف من أصـول وقواعـد الطريقـة العلمية للتفكير.

ونحن هنا لا نقـر ذلك التقابل الذي يـدرس كثيرا في بعض كتب الفلسفة لطلابنـا بين (الطريقة الفلسفيـة) و(الطريقة العلميـة) في التفكير، لا نقره من حيث الإيحاء بأن الـدراسة الفلسفيـة ملزمـة بـالطريقـة الأولى وأن الدراسـات الأخرى هي المختصة بـالثانية، فمع التسليم بوجـود (تمايز) بينهما، إلا أن هذا لا يستتبع بالضرورة اختيارا بينهما، إما هذه وإما تلك.

وبـالتـالي فقولنـا بضرورة (علميـة) فلسفـة التربيـة لا يعني أن تتخلى عن (التأمل) كنهج أسـاسي، فـالتأمل ضرورة لا غنى عنهـا وليس التأمل دائما كما يتصـور البعض مجرد (سبحـات خيـال) وإنما هو سبـاحـة عقليـة تنطلق من معطيات واقع صحيح. أن تستخـدم (الخيال) لكنه خيال مضبـوط، خيال الإبداع والابتكار وليس خيال أحلام النوم.

والاعتراف بأهمية (التأمل) في فلسفة التربيـة يبرز لنا قضية مهمة، ذلك أن قولنا يبدأ فلسفة التربية من واقـع الخبرة، وبانتهاجها نهجا علميا إنما يعني أنها لا تتعامل لا من قريب ولا من بعيد مع المسائل الميتافيزيقية.

وإذا كـانت مـذاهب كثيرة قـد نـأت في العهـود الأخيرة بـالفعل عن الميتافيزيقا، فإن فلسفة التربية هي الأخرى، بحكم وظيفتها قد لا تكون معنية بطـريقة مبـاشرة بالمبـاحث الخاصة بـالكون وبأصل الـوجود وخلقـه ومصيره وتكوينـه، لكنها لا تستطيع أن تنعزل تمامـا عن هذا، فمهما خـاصم مفكرون الميتـافيزيقـا، إلا أنهم بطريقـة أو بأخـرى لابد أن يكـون لهم موقف من هـذه المسائل. وبالنسبة لفلسفة التربية فقد لا تعنى هي بالبحث في هذا لأنه يخرج عن نطـاقهـا، لكنهـا لا تستطيع إلا أن تستنـد إلى نظـرة فلسفيـة في الكـون/ الحيـاة/ الإنسان. قـد تكون هـذه النظرة نظـرة (دين) بعينه وقـد تكون نظـرة مذهب أو مفكـر، ووفقا لما سبق أن أكـدنا بأن التربيـة لا تستطيع ألا أن تكون

«مؤدلجة» أي منطلقة من (أيديولوجيا) ومن ضمن أركان الأيديولوجيا، تحديد الموقف من مثل هذه القضايا.

*** ما موقع فلسفة التربية من علوم التربية؟ وما موقعها من الدراسات الفلسفية؟**

إذا كنا قد اتفقنا على عناية فلسفة التربية بتحديد المنطلقات الأساسية التي يقوم عليها العمل التربوي، يصبح هذا النسق المعرفي هو «المايسترو» ـ إن صح هذا التعبير ـ بالنسبة لمختلف تخصصات العلوم التربوية دون أن يعني هذا معنى من معاني الهيمنة والسيطرة.

وفلسفة التربية تندرج عادة تحت مظلة مايسمى في العلوم التربوية بـ (أصول التربية)، بل قد تتطابق عند البعض معها.

والحق أن هذا المصطلح (أصول التربية) أصبح بحاجة إلى المراجعة، فقد كان يعني: الأصول الفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والنفسية للتربية.

وقد أصبح كل أصل من هذه الأصول (علما) قائما بذاته، فصار هناك (اقتصاديات التعليم) و(اجتماعيات التربية) و(تاريخ التربية)، و(علوم النفس). وهكذا حيث لم يبق بالساحة إلا (الأصول الفلسفية) التي عنى بها كثيرون (فلسفة التربية).

ومن ثم فيبدو أن الضرورة ملحة الآن لكي نتخلى عن مصطلح (أصول التربية) كاسم نسق معرفي قائم بذاته، لتبقى لنا (فلسفة التربية) نسقا قائما بذاته، تشارك مع الأنساق الأخرى التي أشرنا إليها في تحقيق الهدف المراد من (أصول التربية) بحيث يصبح هذا المصطلح اسما (لمجال) يضم عدة أنساق.

أما بالنسبة للدراسات الفلسفية، فإن فلسفة التربية تقع في نطاق ماهو معروف في هذه الدراسات باسم (فلسفات العلوم)، فهناك كما نعلم فلسفة للتاريخ، وفلسفة للعلوم، وفلسفة للاجتماع، وهكذا.

لكن هذا لا يعني تباعد فلسفة التربية عن بعض القطاعات الفلسفية، فهي بحكم وظيفتها تجد أنه لابد لها من الاستعانة بالمباحث الفلسفية في نظرية المعرفة، حيث إن من مهام التربية الأساسية (التعليم) والتعليم يعني موقفا من مصدر المعرفة ماهو؟ وهل هي ممكنة أم لا ؟ وما درجة اليقين فيها وبأي الوسائل تتم المعرفة؟ وما طبيعتها؟ . . . وهكذا.

وكذلك فإن عملية التعليم لا تعنى بمادة المعرفة ومحتواها فقط، وإنما تعنى كذلك بالطريقة، وإذا قلنا (الطريقة) نجد أنفسنا قد طرقنا باب (المنطق) أياً كان المنحى الذي نتناوله به.

أما (الأخلاق) فهي غنية عن البيان من حيث صلتها بالعمل التربوي، إلى الدرجة التي يمكن عندها أن نقول، إنها من (المناطق المشتركة)!

*** ماعلاقة فلسفة التربية بكل من فلسفة المجتمع وسياسة التعليم؟**

الحق أنه يمكن القول بأننا أمام هذه القطاعات الثلاثة، نكون أمام مستويات متدرجة:

فإذا كانت فلسفة التربية تحدد المنطلقات الفكرية للعمل التربوي فإن العمل التربوي، إنما هو عمل منظومة فرعية من جملة المنظومات المكونة للمنظمة المجتمعية الكلية، بما تشمله من منظومة سياسية ومنظومة اقتصادية ومنظومة ثقافية، وهكذا.

والمنظومة التربوية، على هذا الأساس لابد أن تعمل في تناغم واتساق مع سائر المنظومات الاجتماعية، مما يستتبع حتمية الاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامة هي التي تشكل ما نسميه بفلسفة المجتمع.

إنه إذا كان على كل أمة أن تحدد أهدافها الكلية وتطلعاتها المستقبلية ونهجها العام، فإنه مما يخص العاملين في القطاع التربوي، أن يحددوا بناء على هذا. . ماذا تعني هذه الفلسفة المجتمعية بالنسبة لهم؟ أو بمعنى آخر ما الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التربوي لتحقيق هذه الفلسفة العامة؟ وتكون الإجابة عن هذا السؤال من شقين:

الشق الأول يتمثل في صورة «منطلقات تربوية» تحدد المفاهيم الأساسية والقيم الرئيسية وقواعد وأصول التناول النقدي لمشكلات التعليم، وكيفية مناقشة الافتراضات الأساسية للنظريات المتداولة في العمل التربوي (وهذا هو ما اصطلحنا على تسميته بفلسفة التربية).

الشق الثاني وهو يتمثل في صورة (مسارات) مقترحة و(توجهات) توضع أمام المنفذين وهي ما نسميه بـ (السياسة التعليمية)، فهي إذن تشكل المستوى الثالث حيث تمثل فلسفة المجتمع (المستوى الأول) وتمثل فلسفة التربية (المستوى الثاني).

ولذلك تكون سياسة التعليم معرضة للتغير من فترة لأخرى، بعكس فلسفة التربية التي تتميز بقدر من الثبات النسبي، فإذا كان لسياسة التعليم أن تتغير بتغير «سلطة التعليم»، فإن فلسفة التربية قد لا تتغير إلا بتغير القيادة السياسية نفسها.

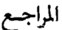
*** ما السبيل الأفضل لدراسة فلسفة التربية؟**

الحق أنه من العسير أن نقول إن هناك سبيلا أفضل من غيره، فهي سبل ومناح تنتهي إلى تحقيق الهدف نفسه من زوايا مختلفة. أما هذه السبل فهي ـ غالبا ـ ما تنحصر في ثلاث:

* قد تتم دراسة فلسفة التربية عن طريق دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية، كتحديد الموقف من (طبيعة الإنسان) ـ الأهداف التربوية ـ الحرية ـ القيم.

* وقد تتم عن طريق (شخصيات) تتمثل في عدد من فلاسفة التربية ذوي الأثر الواضح في هذا المجال: رسل/ ديوي/ فريري/ مكارنكو... إلخ.

* وقد تتم عن طريق (مدارس) و(اتجاهات) وهو السبيل الذي نتبناه في كتابنا الحالي، فندرسها عن طريق دراسة عدد من الفلسفات والمذاهب ذات الإسهام التربوي: كالبراجماتية مثلا.... وهكذا.



1- Bowyer, C. H: Philosophical Perspectives for Education Illinois, Scott, Foresman & Comp, 1970.

2- Broudy, H.S: Building a Philosophy of Education, New Delhi, Printice-Hall, 1965.

3- Dupuis, A.M & Nordberg, R.B: Philosophy and Education U. S. A, The Bruce Publishing Comp, 1968.

4- Kilpatrick, W.H: Philosophy of Education, W.Y, The Macmillan Company, 1951.

5- Lucas, C.J: What is Philosophy of Education? London, The Macmillan Comp, 1969.

6- Moore, T.W: Philosophy of Education, An Introduction, London, Routledge & Kegan Paul, 1982.

7- Ozman, H&Craver, S: Philosophical Foundations of Education Columbus, Ohio, Charles E., Merrill Publishing Comp, 1976.

8- Peterers, R.S (ed): The philosophy of Education, London, Oxford Unir Press, 1980.

9- Strain, J.P: Modern Philosophies of Education, New York Rondm House, 1971.

- جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزميله، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤.
- سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨١.
- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٢.
- فيليب فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥.
- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.
- محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٦٧.
- نيللر. ج. ف: مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧١.
- هاني عبدالرحمن صالح: فلسفة التربية، عمان، مطبعة الجيش العربي، ١٩٦٧.

# الفصل الثاني

# فلسفة التربية البراجماتية

## أولا ـ الأصول الاجتماعية والفلسفية

### ١ ـ الأصول الاجتماعية:

تعد الظروف الاجتماعية التي اكتنفت ازدهار التفكير الفلسفي في أمريكا الشمالية، ظروفا فريدة في التاريخ الإنساني، اللهم إلا إذا قارناها بظروف القرون الأخيرة للإمبراطورية الرومانية، فعلى أرض هذه القارة، التقت جماعات من مختلف أصقاع العالم، وعولت على أن تشكل أمة جديدة. وفي أرض هذه القارة، بذرت معا بذور التقاليد الثقافية الوافدة من أقصى الأقاليم والمنحدرة من أبعد العصور، وسرعان ما أينعت ثمارها معا، ومن الخامات المستوردة، تم نسج الفكر الأمريكي.

وفي الحق أن ظروف تجارة أوروبا ذاتها كانت قد بدأت تتطور في ميادين نشاطها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني، وترتب على ذلك ظهور رغبة واضحة عند أعداد كبيرة نحو البحث عن مصادر الثروة، وعن مظلات الحرية، في خارج اليابس الأوروبي. ومعنى ذلك أن الحاجة إلى الأوطان الجديدة غير المسكونة قد بدأت تجتذب أنظار هؤلاء الذين كانوا على قدم الاستعداد للرحيل إلى أوطان جديدة في الخارج. ويمكن القول إن بُعد أمريكا بصفة عامة جعلها غير معروفة حتى اشتدت الحاجة إلى أمثالها فدفعت المكتشفين إليها. وهكذا فتحت هذه الأوطان للراغبين في المهاجرة من أوروبا القديمة المكتظة. ويرى البعض أن تاريخ العالم العام كان لابد أن يتأثر كثيرا

لو أن اكتشاف أمريكا قد تم منذ زمن بعيد قبل نجاح كولمبس. ويرجحون أن مثل هـذا الكشف ربما كـان يـؤدي إلى مضـاعفـة فترة العصـور الـوسطى من التاريخ العام، ولكن يلوح في نظر الكثيرين أن هذا الاكتشاف على يد كولمبس ومن جاء بعده، حدث في الوقت المناسب، ويتفق مع مطالب تطور الحياة في أوروبا ذاتها، وأن التطور الطبيعي هو الذي دفع إليه(١).

وليس من شك أن بعـد أمريكـا، والصعوبـة في الـوصول إليهـا قد تـرتب عليهما، وخاصة في مـراحل استعمارها الأولى، أن يجيء نوع المهـاجر المستعمر منتخبا مختارا إلى درجة عظيمة. ولكن هذه الظاهرة بدأت تختفي بالتدريج بعد أن استعمل البخار والكهرباء في النقـل البحري، وسهلت عملية اختراق هذا الحاجز المائي الكبير. ودون شك لابد أنه كان يتـوافر من الأسباب والدوافع ما يحمل الـرجال وعـائلاتهم على نزع أنفسهـم وسط مياه محيط عظيم، الأسـابيع والشهور، على ظهور مراكب عتيقة غير آمنة، تحملهم إلى الشواطىء الجديدة، كي يخضعوا وحشتها ويبنوا مساكنهم ويقيموا أدوات معيشتهم في ظروف تكاد تكون مجهولة لهم.

أما هؤلاء الذين كانوا يبحثـون عن المعيشة في ظل الحرية الكاملة، والذين كانوا ينقبون عن ميادين جديدة تمنح حـرية العبادة، فهؤلاء كانوا من الكثرة في المراحل الأولى من الاستعمار، حتى أنهم كـادوا يطبعون طـابعهم بوضـوح على المهاجرة في هـذه الفترة. وإلى جانب هؤلاء كانت هناك وفـود المخاطرين وغير المستقرين وذوي العزائم القوية والروح الوثابة التي تدفع صاحبها نحو البحار المظلمة، واليابس المجهول. كذلك كانت هناك طائفة الرأسماليين الذين كانوا على استعداد ليـدفعوا بـرؤوس أموالهم عبر البحـار في استثمار موارد المجهـول وغير المعروف(٢).

فبعثـات التبشير الإسبـانيـة، ومحاولـة الفـرنسيين الاتصـال بـالهنـود الأمريكيين والاتجار معهـم، والحكومـات المقدسـة البيوريتـانية، والمزارع

الإيرلندية والإنجليزية، واستيطان الرواد من شعوب عديدة، أو «الروحيون» الأفريقيون، والفلسفات والتأملات الدينية الآسيوية والفنون الجميلة للشرق الأقصى، والمثالية الألمانية، والتجريبية، والنظم الاستعمارية الإنجليزية والهندسة المعمارية، والموسيقى الإيطالية، والطوائف اليونانية والأرثوذكسية، ومدارس الجزويت والمذاهب اللاهوتية البروتستانتية وشريعة اليهود ونبوءاتهم.. كل هذه وأكثر منها لعبت أدوارها في تشكيل الفكر الأمريكي(٣).

وليس تاريخ الأمريكيين موغلا في القدم، فهم سلالة ثلاثة قرون من المهاجرين الذين اعتمدوا على سواعدهم وصارعوا الطبيعة حتى استنبتوا منها الزرع واستخرجوا من باطنها المعادن، ولم يعتمدوا على مال موروث أو أرض ذلول، فهم أبدا في صراع مع الطبيعة يعولون في ذلك الصراع على استخدام أيديهم وسواعدهم وعقولهم. وقد ورثت الأجيال المتأخرة عن رواد المهاجرين الجرأة والإقدام، والاعتماد على النفس، والتحرر من التقاليد ومحبة الكشف والمغامرة، واستخدام العقل البشري في تسخير الطبيعة، واحترام العمل اليدوي في كسب المعاش، واعتبار النجاح المادي الملموس دليلا على صحة السبل المتبعة. وهذه الصفة الأخيرة هي جوهر فلسفتهم المسماة بالبراجماتية، باعتبار أن البراجماتية تعبر عن الروح الأمريكية، كما أن المثالية عنوان على الروح الألمانية، والتجريبية هي السمة الغالبة للعقلية الإنجليزية. وهكذا، ثم جاء المفكرون الذين اصطلحنا على تسميتهم بالفلاسفة، فصاغوا هذه الروح البراجماتية مذهبا متسقا.

وقد أدى بحث التركيب الجنسي لسكان الولايات المتحدة إلى كثير من النقاش أو الجدل، وكان من الطبيعي أن يسأل الباحث: «هل تنجح الولايات المتحدة في هضم وتمثيل هذه العناصر الجنسية المختلفة؟». وإذا كانت الحياة الأمريكية قد امتازت بظهور جاليات أوروبية كبيرة الأعداد قد

وصلت إلى الـولايـات المتحـدة في عصر حديث للغـايـة، فقـد ظلت على حـالتها من العـزلة والانفـرادية في وطنهـا الجديد. وقـد خشيت الولايـات المتحدة أن اضطرابات أوروبا وحروبها المتكررة سوف يترتب عليها أن تحاول جماعات أوروبية جديدة ترك أوطانها الأصلية بحثا وراء وطن جديد هادىء وهربـا من ذلك الأتون المستعر. ويضاف إلى ذلك أن الجاليـات الأوروبية الجديدة كـانت في كثير من مظاهر حيـاتها تغاير مجمـوع الشعب الأمريكي الأصيل أو المهـاجـر القديـم، من حيث نـوع الحياة الاقتصـاديـة والنظم الاجتماعية ومستوى المعيشة بصفة خاصة(٤).

وفي الـوقت ذاتـه أدى البحث والنقـاش إلى طـرق موضـوع المفـاضلـة بين الشعـوب والأجنـاس الأوروبية، وخـاصـة من حيث صـلاحيتها ومـوافقتهـا لـلانـدمـاج في المحيط الأمـريكي بسهـولـة؟ هل تفضل العنـاصر الأنجلـو سكسونية على غيرهـا من العناصر السلافية، والشعـوب اللاتينية؟ هل يعطى سـاكن أواسط أوروبا الفـرصة نفسهـا التي تعطى لساكن السـواحل الغربيـة مثلا؟ هذه بعض أنواع الأسئلة التي شـاعت وتناولها الكتاب بالبحث والجدل والمناقشة، وهل تقدر البوتقة الأمـريكية على تحليل هذه العناصر المختلفة التي وصلت إليهـا وتنجح في أن تخرج منهـا عجينة أمـريكيـة سليمة مـن الناحيـة الجنسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؟

إن الانعكاسـات الكاملة التي أصبحـت في آخر الأمر مشهـورة خلال الثمانينيـات من القرن الثـامن عشر عن طبيعـة ومعنى الشخصية والطبـاع الأمريكيـة الجديدة، كانت في خطـابات من فـلاح أمريكي كتبها مهـاجر فـرنسي يدعى (ج هكتـور سـانت جـون كريفكـر) كـان يسأل ويجيب عن السـؤال الذي سـاد الفكـر الأمريكي، عـن نفسها وعن حب الاستطـلاع الأوروبي عن الجمهورية الغربية عبر الأطلنطي: ما الأمريكي ـ هذا الرجل الجديد؟ كريفكر، ذلـك النبيـل الفرنسي القليـل الشأن الـذي عـا ش

في أمـريكا لجيل قبل الثـورة الأمريكيـة أجاب بأن الأمـريكي كان خليطـا غـريبـا من الدمـاء، حيث إن جميع الأفـراد هنـاك هم من كل الأوطـان، انصهروا وصاروا جنسا جديدا من البشر الذي بوساطة أعماله وذريته سوف يحدث يوما تغيرات ضخمة في العالم(٥).

فالأمريكي كان رجلا: ترك خلفه نقائصه وعيوبه وسلوكه القديم، وتلقى بـدلا منها سلـوكا جـديدا استـوحاه من شكل الحيـاة الجديدة التي احتضنتـه والحكم الجديد الـذي يطبقه والمستـوى الجديد الـذي أمسك به، فـالأمريكي رجل جديـد يعمل وفق قواعد جـديدة، ولذلك فهـو يجب أن يحتضن أفكارا جـديـدة ويكـوّن آراء جـديـدة، ومن مـوقع الكسل غير الإرادي والفـراغ والاستسلام للعبودية والفقر المدقع والعمل غير النافع قد انتقل إلى مرحلة كدح مختلفة تماما عن طبيعتها الأولى ويكافأ بمورد رزق فسيح.

أمريكي آخر، هو (جويل بارلو)، بعد إقامة بضع سنوات في الخارج، جاء ليرى أن شخصيته جديـدة للغاية للناس قـد تكون مفهومة ضمنـا في الثورتين الأمريكية والفرنسية، وفي مقدمة ملحمـة شعرية حاولها في عام ١٧٨٧ اسمها (رؤية كـولمباس) لاحـظ (بارلو) أن المادة المألـوفة لملحمـة وطنية فيهـا قصص بطوليـة عن الماضي، غير ملائمـة بشكل ما للولايـات المتحدة. الموضـوعات الأكثر نبوغا اللازمة لملحمة أمريكية كما قال (بارلو) تنشأ من العواقب، ويجب أن تتمثل في العصـور. الملحمـة عندئذ هـي قطار الأحـداث الـذي يمكن أن يقدم إلى (كولمباس) عندما تخيل آمال البشرية في العالم الجديد لم يكن القصص الماضي لكنه المستقبـل العظيم هو الـذي أثار الأمريكيين للتفكير في مقـاييس ملحمة اختباراتهم(٦).

وفي نطاق الجدل الذي قام حول الشخصيـة الجديدة والمجتمع الجديد، أشار (فرانكلين) إلى أن تـوافر الأرض، وعـدم وجود قيود العـالم القديم حـول السكان ـ حيث ازداد عددهم على الأقـل إلى ضعف مثيله في أوروبـا ـ لم يعـدل فقط

في السكان، ولكنه قد غير العادات والأساليب والمفاهيم الشخصية، وأن الأسر التي تعتمد على نفسها والتي تعمل بجدية أصبحت هي القاعدة والأساس، أما العاطلون، والكسالى، والجامدون، المتخلفون من كل الطبقات الذين لا عمل لهم في المجتمعات الجامدة بأوروبا، فلم يكن لهم وجود في المستعمرات. كذلك ضعف شأن الأعمال الحكومية الضخمة ذات الصفة المركزية مما أنقذ الإدارة من أن تكون ملاذا لجيوش «الموظفين». كذلك فقد اختفت من هذا المجتمع الضرائب الباهظة وأساليب الاستيلاء على الممتلكات بطريقة تحكمية مما كان من شأنه أن يثبط الهمم ويبطىء من فرق الإقدام على المشروعات المختلفة وسعي كل إنسان لتحسين ظروف معيشته(٧)

ومن يخالط الأمريكي العادي، يجد فيه صفات لا بأس بها، فهو أكثر من الأوروبي بكثير في بساطته، وكرمه وانفتاحه على الناس، وبالتالي ليس لديه عقدة المظهرية الموجودة في أوروبا، فالأمريكي أقل الناس اهتماما بثيابه ـ رجلا كان أو امرأة ـ وأقلهم تصنعا وتكلفا.

فقد عاش أحد الكتاب المصريين(٨) مثلا في أحد بيوت أثرياء أمريكيين، وكان يجد أن الصبي إذا طلب شيئا قال له أهله: إذن عليك بغسيل السيارة كل أسبوع ونعطيك كذا دولارا، أو عليك بغسيل زجاج النوافذ والأبواب، أو اذهب إلى نادي التنس القريب. حيث يحتاجون إلى أولاد يجمعون الكرات التي يلعب بها اللاعبون، فهو مهما كان حظ أسرته، لابد أن يعرف أن الدولار له قيمة وأن له أن يستمتع ويلهو بقدر ما يعمل ويكسب.

طبعا إذا دفعنا هذا الأسلوب في الحياة، أو هذا المنطق إلى نهايته، فإنه قد ينقلب إلى شيء آخر مضاد، وفي هذه الحالة مثلا، يمكن أن يؤدي هذا المنطق إلى أن تصبح القيم مادية تماما، القيمة الوحيدة فيها هي الدولار، وهذا بالطبع صحيح حين نلقي نظرة شاملة على منطق الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية بصرف النظر عن الأفراد في حد ذاتهم.

وأمريكـا ـ كمجتمع ـ تتغير دائما، تعيش اليوم فقط، لا تنظـر إلى الأمس أبدا، كما قلنـا، حتى التاريخ الذي تجده في المجتمعـات القديمة لا وجـود له هناك. إن الفتى من يقول: ها أنذا، وليس الفتى من يقول كان أبي!

ومن هنـا نجـد هذه الـروح البراجماتيـة، هي التي لا تـؤمن بـالجبر، بل إن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذي يسترشد بالعقل.

والتي تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطا ملازما بالعمل.

وأن النظـريـات والمذاهب إنما هي فـروض للعمل تمتحن بها ينتج عنهـا في المواقف الفعلية في الحياة.

وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها.

وأن الحقيقة ليست ثابتة، وليست نظاما كـاملا، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر.

وأن الإنسان ليس ألعوبة في يد قوة خارجية، ولكنه يستطيع إعادة تشكيل الظروف التي تصوغ خبرته بعزمه وبإرادته.

وأن الناس في استطاعتهم تنمية نشاطهم ومؤسساتهم ومبادئهم التي تنظم سلوكهم.

هذه السمات والاتجاهـات والمواقف الفلسفية تصبح أكثـر وضوحـا وجلاء كلما أمعنا النظر في التطور السياسي والاجتماعي لهذا البلد:

- فـالأمريكي عنـدما جاء مهـاجرا تملـؤه روح المغامرة وينـدفع بدافع الفـردية الشديدة، كـان يبيد في طريقه شعبـا آخر هو شعب الهنـود الحمر أصحاب البلاد الأصليين، فهو أخذ الأرض بذراعه وسلاحه، وأخذها مخضبة بالدم، وليبرر لنفسه ذلك، لابد أن يؤمن بفكرة أن الأقوى هو صاحب الحق.

- ثم خطف العبيد من أفريقيا وجعلهم ملكا له ـ كالدواب تماما ـ في أمريكا،

كما أقام على أساس عبوديتهم زراعاته الـواسعة، وبوصفه مالكا مطلقا لهم، فإنـه ضربهم بـالسيـاط، واستخـدمهم في أشق أنـواع العمل، ووضعهـم في حظائر كالماشية، واغتصب نساءهم وحكم بالإعدام على من تمرد منهم، إلى آخر مانعرف من قصة الزنوج المأساوية في الولايات المتحدة.

- ومـع ذلك فقد هـاجر هذا الأمـريكي من أوروبـا، هربا مـن الاضطهادات الدينيـة والفوارق الطبقيـة، هاجـر باحثـا عن عالم مثـالي في حريتـه، ولكن التجـربـة العمليـة أوقعتـه في هـذا التنـاقض، ولـذلك قـال أحـد المؤرخين الأمريكيين «كـان جيفرسـون يقرأ إعـلان حقوق الإنسان، الـذي انبثق عن الثورة الأمـريكية وحرب الاستقـلال ضد إنجلترا، وأمـريكا غاصـة بملايين السود والأرقاء يرزحون في قيود العبودية!!»[٩].

كأنها أثينا القديمـة.. التي عرفت أوسع أنواع الحريـة لأهلها، ولكن قوتها قامت على العبيد «الذين ليست لهم أية حقوق».

إن هذه التجارب ظلت كامنة في النفس الأمـريكية، تبدي نفسها في صور متعددة تأتي في مقدمتها هذه الفلسفة الحالية.

ورغم أنه قـد أصبح من المسلم به ضرورة ربط الفلسفـة بالبنيـة الاجتماعية للفلاسفة مـوضوع الدراسة، فإن (جون ديوي) أحـد زعماء البراجماتية لم يعجبه مـاقـام به بـرتـرانـد رسل وهـو يبرز الصلـة الـواضحة بين البراجماتيـة والبيئـة الأمـريكيـة[١٠]. فلقد بدا لــ «رسل» أن الاعتقاد في القدرة الإنسـانية وعدم الرغبة في التسليم بـ «وقائع» مستعصية «قد ارتبطا بالأمل الذي تولد عن إنتاج الآلة والتأثير العلمي البارع في البيئة الطبيعية. هذا الرأي قد شارك فيه كثيرون من أنصار ديوي».

إن منهج (ديوي) قـد يعني ثورة في الفكـر عند الطبقة الـوسطى، أشبه في ضخامتهـا بالثورة في الصنـاعة في القرن الماضي». وقـد بدا لـ (رسل) أنـه كان

يقول الشيء نفسه حين كتب: «إن لديـوي نظرة حيثما تتميز، تتناغم مع عصر الصناعة والعمل الجماعي. وطبيعي أن فيه أعظم إغـراء للأمريكيين، وكذلك أيضا العناصر التقدمية في أقطار كالصين والمكسيك».

ولأسفه ودهشته، أن الحكم الـذي ظن كونه حميدا تماما، قـد ضايق ديوي الذي رد قائلا: «إن عـادة (رسل) المؤكدة في ربط النظرية البراجماتيـة في المعرفة بالجوانب الذميمة للنزعة الصنـاعية الأمريكية.. هي أشبه بما لو كنت ربطت فلسفته باهتماماته الأرستقراطية الإنجليزية من ملاك الأراضي»[١١].

ولم يكن (رسل) وحـده في التفسير الـذي ذهب إليه، فـ (سنتيـانا) مثـلا يقـول: «في (ديـوي) كما في العلم والأخلاق ثمـة ميل منتشر هيجلي إلى درجـة مـا، لتفكيك الفـرد إلى وظائفـه الاجتماعيـة مثلما يفككون كـل شيء جوهـري وواقعي إلى شيء ما نسبي انتقالي».

كذلك تتجلى طبيعة الأصول الاجتماعيـة للبيئة الأمريكية في وصف (رسل) لفلسفة ديوي بقـوله[١٢]: «فلسفته هي فلسفة القـدرة، وإن لم تكن كفلسفة (نيتشه)، فلسفـة القدرة الفردية، فإننـا نحس فيها بقيمة قدرة الجماعـة. هذا العنصر لقـدرة الجماعة، هـو الذي ـ كما يلوح لي ـ يجعل فلسفة (الأداتيـة) ـ البراجماتية ـ فلسفة جذابة لأولئك الـذين يتأثرون بسيطرتنا على القوى الطبيعية بدرجة أكبر من تأثرهم بالقيود التي مابرحت هذه السيطرة تتعرض لها».

## ٢ ـ نشأتها:

لقد لبثت الفلسفة دهرا طـويلا تسبح في سماء الفكر المجرد ولا تصغي بآذانها إلى الحياة العملية التي تعج بأصواتها أرجاء الأرض جميعا، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأبصار إلا قليلا، فقد قصرت مجهودها في الأعم الأغلب على جـوهر الأشيـاء في ذاتها وأخـذت تسأل: مـا المادة؟ ومـا الروح؟ ومـا مبعثهما، ولكنها بـاءت بعد طول الكـدح والعناء بـالفشل والإفلاس حتى

جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت أن تنحو بالفكر نحوا جديدا، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، أو أن من المحتم أن يتخذ الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولا، ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيا[١٣].

ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولا ورفضا، فإن تلك الآراء جميعا تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، وتلك هي أن البراجماتية إنما جاءت تعبيرا عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه، وأنه ليتعذر - بل يستحيل - على المتعقب لثقافة هذا العصر أن يغمض عينيه عن هذا التيار الفكري الذي لم يكد يتفجر ينبوعه على يد (تشارلز بيرس) - ١٨٣٩ - ١٩١٤ - حتى أخذت روافده تتدفق في سرعة وغزارة، فأخصبت مختلف المطارح من دنيا الفكر والثقافة، إذا كانت دراسة هذا التيار الفكري أمرا لازما على المثقف العام، فهي ألزم للدارس المتخصص في التربية، لأن المذهب البراجماتي بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحدا منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسية تلتف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة.

ظهرت هذه الفكرة إبان القرن التاسع عشر كرد فعل لموجات الفلسفة المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي والتي جاءت إليه من أوروبا، وعلى وجه التحديد من ألمانيا، فقد أعجبت المثالية الألمانية كما ظهرت على يد (كانط) و(هيجل) نفرا من الشعراء والكتاب الذين أخذوا ينقلون هذه المثالية تلخيصا وتعليقا في شعرهم ونثرهم، وكان (إمرسن) من أبرز هؤلاء. وعلى الرغم من أن هذه الموجة المثالية تصدى لها فلاسفة تجريبيون بذلوا جهدا علميا، فإنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر القرن التاسع عشر أقوى مما كانت، وما كان ذلك ليكون، إلا لأن الذين تشيعوا لها هذه المرة لم يكونوا

من الكتاب والشعـراء، إنما كانوا من المتخصصين في الدراســات الفلسفية من أساتذة الجامعات الذين غذوها بالحجة المنطقية، والاستدلال العقلي والحجاج اللفظي. وكان من أبرز هؤلاء الأساتذة الـذين عملوا على إشاعة هذه الفلسفة المثالية (جوزيا رويس)، الذي كان أستاذا للفلسفة في جامعة هارفارد[١٤].

وكــان من المستحيل أن يظل التفكير الفلسفي على اندفـاعـه نحو التطـرف في المثالية والمجتمع الذي وجدت هذه الفلسفة على أرضه بهذه الصورة التي ذكرناها، بل كان يستحيل أن يظل التيار المثالي على قوته وعالم العصر الحاضر كان يموج كله بسيل منهمـر من الإنتـاج العلمي الغزيـر، ومن ثم كـان لابـد أن يحدث رد فعل عكسي يرمي إلى الأخذ بالمنهج العلمي، لا يقتصر الأمر في ذلك على أن طائفة من النتائج العلمية قد انتهى إليها أمـرالعلماء، وما أدت إليه تلك المبادىء من تغير في أوضـاع الحيـاة، بل كـان الأهـم من هـذا وذاك أن ازداد اعتماد النـاس على العلم والعلماء في حل مشكلاتهم على اختلاف ضروبها، وازداد بـالتالي إقبال الناس على الدراسة العلمية، وما كان ذلك ليحدث إلا نتيجة لما أدت إليه الثورة الصناعية وما لحقهـا، فقد تحول النـاس من زراع في الريف إلى صنـاع في المدن، وأصبح الاهتمام كبيرا بكيفية استغـلال ما تعج به الطبيعة من مـوارد وإمكانات هائلـة، وكان شأن هذا كله أن يعلي من مقام (العمل) و(اليد)[١٥]

لكن كيف تـم هذا التحول؟

كان أحد أجنحـة المثالية قد ازدهـر سنين قليلة في جامعة (جـون هوبكنز) وفترة أطـول في جامعـة (ميتشجـان) ويسمي المؤرخون هـذا الجنـاح بمدرسـة المثاليـة الديناميـة. وكان «جـورج سيلفستر موريس» متخصصا في الـلاهوت عندما ذهب إلى ألمانيا للدراسة فترك اللاهوت وانغمس في الفلسفة.

وفي الفترة بـدءا من سنة ١٨٧٨ وضح أنـه قد حمل معـه من ألمانيا حماسـه للتأويل العملي للمقـولات الكـانطيـة ولطبع تصـورات أرسطـو عن الحركـة، والنمو، والنشوء، والوجود بالفعل، بطابع المثالية[١٦].

بهذا الإسهام من الواقعية الإبستمولوجية والإرادية الرومانسية حاول (موريس) أن يقيم الفلسفة على أساس علمي دون أن يلحقها بعلوم أخرى. مثل هذا المشروع كان له شأن بوجه خاص في (جون هوبكنز) حيث أشيد بالعلوم التجريبية لأول مرة على أنها مركز البحث الأكاديمي.

وفي تلك الأثناء كان زميله في (جون هوبكنز) «ش. س. بيرس» عاكفا على مراجعته لمقولات كانط، رابطا بينها وبين تصوره الخاص لبيولوجية الذهن.

وحين انضم (جـ. ستانلي) إلى (جون هوبكنز)، بعد أن تدرب في معامل (فنت) وغيره من علماء النفس الألمان، أدخل علم النفس التجريبي الفسيولوجي إلى أمريكا، ونظر إلى ميتافيزيقا (موريس) و(بيرس) على أنها معرفة في التأمل إلى الحد الذي لا يمكن معه أن تكون بيولوجية. وقد أحس (جون ديوي) ــ الذي جاء من (فرمنت) سنة ١٨٨٣، وتتلمذ أولا على موريس، بقوة هذه الأشكال المتنافرة للبيولوجيا الفلسفية، وإذ استخدمها جميعها استخداما نقديا، بدأ يعد مذهبه الخاص في (علم النفس) وهو الذي ظهر كنص سنة ١٨٨٧[١٧].

وشعر جماعة من خريجي هارفارد بضرورة التوجه الجديد نحو (الفعل) ونحو (المستقبل) وما يستتبعه من مسؤولية كبيرة لابد أن يأخذوها على عاتقهم لتقليص الموجة المثالية التي طغت على مجتمعهم، فاتفق هؤلاء النفر على أن يجتمعوا في منزل أحدهم يتناقشون ويتباحثون في المشكلات الفلسفية يربطهم جميعا رباط واحد، هو الإيمان بمنهج العلم التجريبي، وبأنه هو منهج التفكير السليم، وبأن الفلسفة إذا ما أرادت أن تخرج من نطاق الحلقة المفرغة التي ما فتئت تدور فيها منذ الأزل، لابد أن تقيم نسقها على أساس من العملية التي تقوم على العمل والخبرة والتجريب حتى يمكن أن تصبح ــ مثل العلم ــ أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري، وكانت هذه الجماعة تتكون من[١٨]: «بيرس C. S Peirce،

نشونسي رايت Wright، نيقولا جـــون جرين Green وليــــام جيمس W. James وفرانس أبوت Abbot، وكانوا يجتمعون في منزل (بيرس) مرة، وفي منزل (جيمس) مـرة أخرى. ولعل ما يـوضح مدى نفور هـذه الجماعة من الموجة المثالية الميتافيزيقية أن سموا جماعتهم «النادي الميتافيزيقي» وتلك سخرية واضحة من الميتافيزيقا.

وقد عرض (جرين) في أحد الاجتماعات تعـريفا لعالم نفس إنجليزي اسمه (بين) Bain للاعتقاد بأنه «ما على أساسه يكون الإنسان مستعدا للسلوك». وقد عرض جرين هذا التعريف للمناقشة(١٩)، ولم يخف إعجابه به وتقديره. ودارت المناقشـات حولـه. وفي أثناء ذلك كان (بيرس) يـدون ملاحظـاته على مـايدور أمـامه من منـاقشات، فلما فـرغوا من ذلك أخـذ بيرس ينقح ما دوّنـه ويـزيد عليـه، وكـان من نتيجـة ذلك مقـالان أولهما بعنوان (تثبيت الاعتقـاد) «The Fixation of beliefe» سنة ١٨٧٨ والثاني بعنوان (كيف نجعل أفكارنا واضحـة ؟) How to Make our ideas clear? سنة ١٨٧٩، اعتبر البـذور الأولى للبراجماتية.

ولقد عرف بيرس كلمة Pragmatism من دراسته للفيلسوف الألماني كانط Kant، وهذا يعني أن البراجماتية قد تأثرت إلى حـد ما لا بروح الحياة الأمريكية وحدها، وإنما ببعـض المؤثرات الأوروبية، وهذا طبيعي فقـد رأينا الأمريكيين أنفسهم، في معظمهم، ينحدرون من أصول أوروبية.

ففي كتاب (ميتافيزيقا الأخلاق) ميـز كانط بين ماهو براجماتي Pragmatic وماهـو عملي Practical، فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يعتبرها أولية (قبليـة)، بينما البراجماتي ينطبق على قواعـد الفن وأسلوب التنـاول اللذين يعتمدان على الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة. أما وليام جيمس فيرى أن الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma ومعناها (مزاولة) و(عملي).

وقد كان بيرس تجريبيا مشبعا بعقلية المعمل، ولهذا رفض أن يسمى مذهبه بالمذهب العملي، كما اقترح بعض أصدقائه، وكان بيرس كذلك رجل منطق، فاهتم بفن التفكير الحقيقي وطرائقه وخاصة فيما يتعلق بدور الطريقة البراجماتية في فن إيضاح المدركات العقلية، أو ابتكار تعريفات وافية وفعالة طبقا لروح الطريقة العلمية(٢٠).

وهكذا أقام بيرس النظرية القائلة إن المدلول العقلي لكلمة من الكلمات أو عبارة من العبارات، إنما يكون فقط في تأثيرها المقصود في مجرى الحياة، ولذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجما من التجربة، فلا يمكن أن يكون له أي تأثير مباشر في السلوك. وإذا استطاع المرء أن يعرف بدقة كل الظواهر التجريبية المتصورة التي يمكن أن يتضمنها إثبات أو إنكار المدركات العقلية، فإن المرء سيجد في هذا تحديدا كاملا لمعنى المدرك العقلي.

لهذا كانت البراجماتية بعيدة عن أن تكون تمجيدا للعمل لذاته، وهكذا أيضا نجد أن نظرية بيرس تناقض كل تحديد أو تقييد لمعنى المدرك في حدود بلوغ غاية محدودة، ناهيك عن تحقيق غاية شخصية، وهي أشد معارضة لفكرة وضع العقل في خدمة أي غرض مالي أو غرض في منتهى الضيق(٢١).

أما جيمس، فقد أشار إلى المبدأ الذي وضعه بيرس، والذي ظل مهملا تماما زهاء عشرين عاما، ولم يحفل به أحد، حتى قدر له أن يبعثه من مرقده ويخرجه ثانية إلى حيز الوجود حين قدمه في حديث ألقاه أمام رابطة الفيلسوف هوريسون الفلسفية في جامعة كاليفورنيا وطبقه تطبيقا خاصا على الدين وكان ذلك سنة ١٨٩٨. والطابع الغالب على المعنى الذي ألبسه جيمس للبراجماتية هو طابع (النفع)، إلى الدرجة التي فرح فيها عندما عثر على اصطلاح (القيمة الفورية) Cash Value لما نصفه بأنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها(٢٢). وزاد على ذلك بقوله إن الفكرة تظل صادقة مادامت لم يعترضها معترض ممن نعاملهم على أساسها، فهي كالذي يعامل الناس معتمدا على حسابه

في البنك، فالفكـرة مثلها مثل ورقـة النقد، تصلح للتعـامل، إلى أن يعترضها معترض بحجة أنها بـاطلة[٢٣]. ومادامت الفكرة ساريـة نسلك على أساسها فنحقق بسلوكنا ماينبغي من نتائج، فهي فكرة صادقة.

والسـؤال الذي يتبـادر للـذهن هـو: هل هناك فـرق بين رأي بيرس ورأي جيمس؟ إن بيرس يؤكـد هنا أن هنـاك فرقا مهما، فنظـريته نظـرية في المعنى، ونظريـة جيمس نظرية في الصدق، ، فإذا قلـت إن بطارية سيارتي خـالية من الشحنـات الكهربـائية، فهـذه الجملة بمعيـار بيرس تعتبر ذات معنى واضح لأنه من السهل عليك أن تتوقع جملة الإجراءات السلوكية التي تترتب على خلو بطاريـة السيارة مـن الكهرباء حتـى ولو كـان الأمر من النـاحية الـواقعية غير صحيح. أي حتى لـو كانت البطـاريـة حقيقة تحتـوي على شحنـة كافيـة من الكهـرباء. وهنـا يمكن القـول إن الجملة غير صـادقـة على الرغم ممـا لها من المعنى، فـالمعنى على هـذا لا يقتصر على ضرورة المطـابقة الفعليـة بين الكـلام والواقع، ولكنه يتعلق أيضا بـ (الممكن) الذي يحدث فيما بعد.

ولعل هذا يـوضح الفرق بين فلسفة بيرس وفلسفـة وليام جيمس، وكيف أنـه من الظلـم لبيرس أن نجمع معـه جيمس على أسـاس أنهما من مـدرسـة فلسفية واحدة ثم نصب النقد العنيف عليها بنـاء على ما قاله جيمس وحده. لقد كان بيرس يبذل الكثير من الجهد لكي تجيء ألفاظه ومصطلحاته على قدر كبير من الدقـة في التعبير، أما جيمس فقـد كان رجلا جماهيريـا، يغلب عليه كونه عـالما نفسيا ورجلا متدينا يهمـه كثيرا أن يجتذب عددا كبيرا من المستمعين والقراء، ولـو كان ذلك ــ في بعض الأحوال ـ على حسـاب ما يستخـدمه من مصطلحات فلسفيـة. ومن هنا نجـد بيرس نفسه يغضب من تفسير جيمس ويسرع إلى إدخال تعديل في كلمة Pragmatism لتصبح: Pragmaticism، ومن ثم يصبح تـداولها على الألسن أقل شيـوعـا فيحميهـا بـذلك من إسـاءة الاستعمال. ولعل هذا يفسر لنـا لماذا نستخدم في اللغـة العربيـة أحيانـا كلمة (براجماتية) وأحيانا أخرى كلمة (براجماسية).

أما جون ديوي، الفارس الثالث للفلسفة البراجماتية، فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) Instrumentalism نسبة إلى (وسيلة)، وأحيانا نسميها بـ (الأداتية) نسبة إلى (أداة). والعرض الذي قدمناه لتونا لفلسفة جيمس يدلنا على أنه كان يعتبر التصورات الذهنية والنظريات مجرد أدوات تستطيع أن تساعد في تشكيل وقائع المستقبل بطريقة محددة، لكن جيمس قد اهتم في المحل الأول بالجوانب الأخلاقية لهذه النظرية بالتأييد الذي منحه لفكرة (التحسين) والمثالية الأخلاقية، والنتائج المترتبة عليها فيما يتعلق بالقيمة العاطفية وأثر مختلف النظم الفلسفية، ولم يحاول مطلقا إنشاء نظرية كاملة تشمل الأشكال والبناءات والعمليات المنطقية التي تقوم على هذا التصور. فالوسيلة هي محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام والاستنباطات في شتى صورها، وذلك عن طريق البحث أولا في الكيفية التي يؤدي بها الفكر وظيفته في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلة، ومعنى هذا أنها تحاول إقامة تمييزات وقواعد منطقية تلقى تأييدا عاما عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل من حيث هو وسيط ومن حيث هو بناء، وتستهدف إقامة نظريته عن الأشكال العامة للتصور العقلي والتفكير، لا عن هذا الحكم الخاص أو ذاك من الأحكام المتصلة بمضمونها(٢٤).

وعلى الرغم مما كانت تلقاه معظم الفلسفات الأوروبية من اهتمام بين المشتغلين بالفلسفة داخل الولايات المتحدة، فإن البراجماتية باعتبارها فلسفة أمريكية لم تحظ بما تستحقه من اهتمام خارج الولايات المتحدة، بل لقد ضرب عليها موقف عزلة وتعتيم عجيبين، حتى لقد شكا (سيدني هوك) في بحث له بعنوان (الفلاسفة الأمريكيون في حالة عمل) من أن أمريكا ظلت دولة مجهولة من الناحية الفكرية، وخاصة بالنسبة لفلسفتها البراجماتية(٢٥).

ولقد دفع هذا الموقف واحدا مثل (بيتر كاز) عندما كان يدعى كضيف سنة ١٩٦٠ لحضور (سمنار) للفلسفة في جامعة هيدلبرج، ثم عرض عليه أثناء

إقامته أن يلقي كلمة أو كلمتين في جامعة مجاورة، وهي جامعة (مينز)، سرعان ما فطن إلى أنه لو تحدث عن (ديوي) أو (رويس)، أو عن الموقف السائد في الفلسفة الأمريكية، فإن حديثه لن ينال غير قليل من الاهتمام، فرأى بدلا من ذلك أن يدلي ببعض الأحاديث بالألمانية عن (كانط)!!

## الأصول الفلسفية

إذا كانت كل فلسفة لابد لها من تربية تحيلها من معان وأفكار في أدمغة الفلاسفة إلى سلوك وإجراءات يسير وفقا لها الإنسان في حياته الخاصة والعامة، فإننا لا نستطيع أن نفهم وجهات نظر البراجماتية التربوية ما لم نقف على المعالم الرئيسية لنظراتهم الفلسفية.

وأنه لأمر جد عسير عندما نحاول في صفحات قليلة أن نلخص المعالم الرئيسية للفلسفة البراجماتية خاصة أنها على الرغم من نظرة الناس إليها كإطار موحد، بها تيارات وبها اتجاهات متعددة. ومن هنا فإننا نستسمح القارىء في أن ننحو نحوا منهجيا في الحديث عن هذه الفلسفة حيث إن هذه الفلسفة ـ كما سنرى ـ هي «منهج» في التفكير أكثر منها نظرية عامة تتكون من أفكار ومواقف تجاه موضوعات وقضايا فلسفية كالإنسان والقيم والمعرفة مثلا.

وسوف تكون الصورة شاملة لمؤسسي البراجماتية الرئيسيين وهم بيرس ووليم جيمس وديوي.

### ـ التفسير الإجرائي للمعنى عند بيرس:

على الرغم من تعدد وجهات النظر في المراد بـ «المعنى» فإنها تلتقي كلها عند معنى واحد وهو أن شيئا يرمز إلى شيء، فقد يلاحظ الإنسان بين ظاهرتين طبيعيتين ارتباطات بحيث إذا ظهرت إحداهما تقع الأخرى، كارتباط البرودة بالانكماش، والحرارة بالتمدد. فإذا سلطنا لهبا على قطعة من الحديد، توقعنا تمددا في الحديد، وعندئذ يكون (معنى) التمدد في الحديد هو أن حرارة

سلطت على الحديد، و(معنى) ارتفاع الزئبق في الترموتر هو أن الشخص المعين مريض. . . وهكذا.

ولما كانت العلة ترتبط بالمعلول ارتباطا يجعلنا نتوقع ظاهرة إذا ما بدت ظاهرة تكون بالنسبةلها بمنزلة العلة للمعلول، جعلنا «معنى» العلة هنا هو المعلول، فإذا وجدت ورقة لدي على المكتب محترقة رغم أن أحدا في المنزل لم يحرقها، وسألت: ما «معنى» هذا؟ فسوف يكون الجواب هو ذكر العلة التي كانت سببا في حدوث الظاهرة التي أمامي(٢٦).

وكما أن العلة قد تكون «معنى» للمعلول، فقد يكون المعلول «معنى» للعلة، فلو قرأنا أن دولة استفزت إحدى جاراتها، ثم رأينا في تلك الدولة المجاورة استعدادات عسكرية وسألنا ما «معنى» هذه الاستعدادات؟ فسيكون الجواب: إن الدولة المستفزة (بكسر الفاء) تريد أن تستثير القتال، وهكذا. . . معان مختلفة لكلمة «معنى». . تكاد تشير كلها إلى أن «المعنى» دائما هو أن شيئا يرمز إلى شيء، وكلا الشيئين يكونان من كائنات العالم الواقع.

ومشكلة المعنى هذه كانت ـــ ومازالت ـــ من أهم المشكلات التي تداول عليها الفلاسفة منذ أقدم العصور حتى الآن يقلبونها على وجوهها المختلفة. وإن اختلفت الطريقة التي تناول بها القدامى من الفلاسفة هذه المشكلة عن تلك التي أرادها فلاسفة العصر الحاضر. وأول فيلسوف بحث في «المعنى» بحثا جديا كان سقراط، بحيث يمكن القول إنه موجد فلسفة المعاني(٢٧). فقد وجه جهده الأكبر لمناقشة المعاني المختلفة للمبادىء العقلية الكامنة وراء الظواهر السلوكية للوقوف على المعنى الواضح السليم لتلك المبادىء والمفاهيم التي يصدر الناس عنها في سلوكهم. ذلك أننا كثيرا ما نتكلم أو نسلك كلاما أو سلوكا قائما على مبدأ معين قد لا نكون على وعي به، بل كثيرا ما نسلك وفق مبدأ كامن وراء سلوكنا، فإذا تعرضنا لجدال بصدده مع أحد، ننكره غير واعين بما نقع فيه من تناقض، فانظر مثلا إلى حاكم من الحكام يملأ الدنيا

حديثا عن الديمقراطية، ثم تراه يسلك في حكمه معتمدا على أساليب دكتاتورية لا تخطئها عين!!

واستمر الفلاسفة يتناوبون على مشكلة «المعنى»، واتجه الرأي فيها عدة اتجاهات، حتى جاء بيرس فأضاف إليها اتجاها جديدا.. هذه الاتجاهات هي:

أ ـ المدرسة الشيئية: تجعل المعنى حقيقة قائمة بذاتها في العالم الخارجي مثل الأفراد الجزئيين تماما فإذا كان معنى الإنسان أنه حيوان ناطق، فإن هناك في عالم المثل مثالا حقيقيا لهذا المعنى، وإذا كان هناك من فرق قائم فهو أن المعاني أو الأفكار المجردة أو المثل قائمة في عالم عقلي غير هذا العالم الفيزيقي الذي هو عالم الجزئيات المتغيرة، وزعيمها أفلاطون.

ب ـ المدرسة التصورية: وهي مدرسة أرسطو ـ تجعل المعنى تصورا ذهنيا قائما في عقل الإنسان أو الذات العارفة، يحصل عليه بعد أن يقوم بعملية تجريد لما بين الأفراد الجزئية المتشابهة من صفات جوهرية مشتركة.

جـ ـ المدرسة الاسمية: تجعل المعنى كائنا في دلالة اللفظ على مسمياته الجزئية دون ضرورة أن يكون هناك وجود خارجي قائم بذاته أو قائم في ذهن العارف.

د ـ المدرسة البراجماتية، تجعل المعنى قائما في طريقة السلوك إزاء لفظ معين، فإذا كان هناك تجريد، فالتجريد يكون لطريقة السلوك وليس لصفات الأشياء(٢٨).

وهذا هو تفصيل رأي البراجماتية كما عبر عنه بيرس:

أسهم بيرس إسهاما جديا في الدراسات المتعلقة بمنطق الرموز أو «السيميوطيقا».

والرمز يعني أن شيئا يحل محل شيء آخر بحيث يمكن أن يكون «رمزه». ويقرر بيرس أن للرمز صفة يسميها بالصفة الثلاثية Triad الرمز هو الحد

الأول، وموضـوعه هو الحد الثاني، أمـا الحد الثـالث فهو مـا يسميه بيرس بـ «المفســر» Interpretant، وهو الرمز الآخر الـذي يوضح الرمز الأصلي أو الرمز اللغوي(٢٩).

وقـد صنف بيرس «المفسرات» أصنافـا عديـدة(٣٠) يهمنـا منهـا «المفسر» المنطقي، الذي يعرفه بأنه «المعنى الـذي يصل الرمز بموضوعه». ونستطيع أن نعبر عن ذلك بقـولنـا: إن المفسر المنطقي لحد مـا هـو ذكـر خصـائصـه والخصـائص المقصـودة هنا هي الخصـائص الحسيـة فحسب، وذلك تبعـا لما ينادي بـه بيرس في مبدئه البراجماتي «تـدبر الآثـار التي يجوز أن يكـون لها نتائج فعلية على الموضوع الذي تفكر فيه، وعنـدئذ تكون فكرتنا عن هذه الآثار هي كل فكرتنـا عن الموضوع»(٣١). والوصول إلى الخصـائص الحسية أو «المفسر» لكلمة مـا معناه إجـراء عملي نقوم بـه، ونصل منه إلى نتـائج، ويتألف معنى التصور أو الفكرة من مجموعة تلك النتائج.

وبمعنى آخر يمكن أن يقال إن الأفكـار ماهي إلا خطط للسلوك العملي، والفكرة إذا لم تؤد إلى سلوك نسلكه في عالم الواقـع عدت فكرة زائفة باطلة. ولو أردنا أن نخلص لهذا المبدأ، فإن ذلك سيساعـدنا على التخلص من عديد من المشكلات التي حفل بها تـاريخ الفلسفة التي يرى بيرس أنها في حقيقة أمـرها ماهي إلا «بنـاءات» لا أساس لها من التفكير السليم؛ ذلـك لأنها قامت على «أفكار» غير ذات صلة بعالم الواقع الذي نخبره.

لقــد أنفق الإنســان سنين عــديــدة محاولا أن يصل إلى حل لمثل هــذه المشكلات، بيـد أنه فشل في ذلك، فلماذا؟ هل لعجـزه عن ذلك؟ يرى بيرس أن الفلاسفـة الذين كانت الإجـابة لديهم بـالإيجاب أخطأوا إلى حد كبير، فلم يكن ذلك لعجـز لـدى الإنسان، وإنما لأن هـذه المشكـلات يستحيل بحكم طبيعتها أن نصل إزاءها إلى حل(٣٢)، وذلك لأنها قامت على أسـاس كلمات لا معنى لها مادامت لا تؤدي إلى سلوك فعلي في دنيا الواقع والخبرة.

ويشن بيرس هجوما على هؤلاء الفلاسفة الذين يتناولون المسائل نفسها التي كان اليونانيون القدماء يناقشونها وبالمنهج العقلي التأملي البحت نفسه، ومن ثم لا تحرز مناقشاتهم تقدما وتمر السنون والقرون ولا خطوة إلى أمام، ويقارن هذا بما يحدث في العلم . . إن العلم يمضي قدما في طريق التقدم بسبب طريقته في تناول الأمور، فلنسأل أنفسنا مثلا لماذا يتفق الناس على معنى كلمة مثل «الصلابة» عندما يعنون بها مادة صلبة مثل «الحديد» مثلا؟ السبب في ذلك أن الناس يمكن أن يشتركوا في مشاهدة السلوك الذي تعنيه كلمة «الصلابة»؟ فالجسم «الصلب» يستطيع أن يخدش بقية الأجسام دون أن يصيبه خدش ما . مثل هذه الخاصية، كل إنسان يستطيع أن يراها ويلمسها، تستطيع مثلا أن تمسك بقطعة من الصلب وتضغط بها على مادة أخرى، وعندئذ ستجد خدشا في المادة المضغوط عليها . هذا السلوك الذي قمت به للتحقق من خاصية المادة الصلبة هو «معنى» هذه الخاصية المتعلقة بـ «الصلابة»(٣٣)، ولعلنا بعد هذا نستطيع أن نفهم لماذا لا يزال النزاع الجدلي مستمرا للوصول إلى اتفاق حول معاني كلمات مثل (الحرية) و(الديمقراطية) ولم ينته النزاع حول الاتفاق لا لشيء إلا لأنه لم يحدث اتفاق على السلوك الناتج عن أمثال هذه الكلمات .

إن بيرس كان ينشد من الفلاسفة أن يترسموا خطى العلماء، أي أن الفيلسوف إذا ما أراد أن يحدد معاني ألفاظه تحديدا يعينه على دقة التفكير، تخير له ألا يبدأ بالكلمة ثم يعقب عليها بتعريف، بل أن يبدأ بالصفة أو مجموعة الصفات التي يلاحظها ويريد لها اسما يميزها، ثم يطلق هذا الاسم آخر الأمر على ما قد لاحظه، وبهذا يصبح تعريف الاسم هو الصفات التي كانت قد وقعت في حدود المشاهدة، فإذا ما استخرجنا بعد ذلك من هذا التعريف نتائج مترتبة عليه، كانت هذه النتائج متطابقة مع حوادث الواقع المشهور(٣٤) .

ويضرب لنا بيرس مثلا لهذه الطريقة الجديدة ـ في زمنه ـ في تعريف الألفاظ لتوضيح معناها[٣٥]، فالتعريف العادي لعنصر «الليثيوم» هو ما وزنه الذري يساوي (٧) تقريبا. بيد أن بيرس يعرف ذلك العنصر كما يلي: «إذا بحثت بين الفلزات على فلز شفاف نوعا ما ينفذ منه الضوء، ذو شكل رمادي أو أبيض، صلب، يلمع وله بريق، لا يقبل الذوبان، تعطي القطعة منه لونا قرمزيا لدخان غير مشتعل، ويمكن أن يذوب نوعا ما في حامض المورياتيك، إذا مزج مزجا جيدا بالجير ثم انصهر، وإذا تبخر هذا المحلول ووضع الراسب في حامض الكبريتيك نقي حالا يمكن أن يتحول إلى كلوريد الليثيوم. كل هذه خصائص لعنصر الليثيوم، إذا وقفت عليها فقد وقفت على تعريف هذا العنصر ومعناه السليم.

ومن النتائج التي تترتب على مبدأ بيرس في المعنى أننا إذا وجدنا أنفسنا إزاء فكرتين اختلفتا لفظا، وعندما نريد أن نقف على ما يترتب عليهما من نتائج سلوكية نجد اتحادا في النتائج، فيمكننا ـ وبلا تردد ـ أن نحكم بأن الفكرتين لا يختلفان في المعنى[٣٦]، أما إذا وجدنا أنفسنا إزاء فكرتين اتحدتا لفظا بينما اختلفتا عندما خضعا للتحقيق التجريبي والتطبيق السلوكي، إذا حدث هذا فالفكرتان ليس بينهما تشابه في المعنى، وإن كان بينهما مثل هذا التشابه في اللفظ[٣٧]. فافرض أن أحدا قال لك: في هذا المكان يوجد شبح، وقال آخر: كلا، بل لا يوجد مثل هذا الشبح. . فكرتان، أو عبارتان اختلفتا لفظا، ولكن هل يختلف الواقع الإجرائي والسلوكي في الحالة الأولى عنه في الحالة الثانية؟ كلا بطبيعة الحال. وإذن فلا خلاف بين الرأيين. ومادامت الفكرة لا تختلف في نتائجها من حيث الخطأ أو الصواب، فهي فكرة زائفة[٣٨].

ويتصل بمشكلة المعنى عند بيرس رأيه في قضية «الاعتقاد». يقول بيرس إن الاعتقاد هو أن الإنسان قد اكتسب عادة سلوكية معينة يشعر بوجودها،

ويستطيع ممارستها إزاء هذا الذي يظن أنه صحيح، ومن ثم قيل إن الفكرة التي نظن أننا فيها على صواب تعني أن لدينا استعدادا للسلوك العملي إزاءها[٣٩]. ولتوضيح ذلك نسوق المثال الآتي:

لو أنك كنت سائرا في طريق زراعي، ورأيت حقلا منزرعا بنبات «اعتقدت» أنه قطن. فما معنى هذا (الاعتقاد)؟ معناه مجموعة من القواعد تضبط بها سلوكك إزاءه، فلو كنت جائعا، فليس هذا النبات مما يمكن أن يغذيك، ولو أردت الاستفادة بما يحمله من قطن، فليس هذا حينه، لأنه يستلزم عمليات أخرى يكون بعدها صالحا للاستعمال. ولو رأيت به «لطعا» من دود القطن، وكنت صديقا لصاحب هذا الحقل، فسوف تخبره بما رأيت وقد تشمر عن ساعديك لمساعدته في تنقية الشجيرات من هذه الإصابات، وهكذا كل هذه نتائج عملية تترتب على «اعتقاد» لديك بأن ما تراه أمامك هو «نبات القطن». . وهكذا الشأن في كل (اعتقاد) لدينا عن العالم الخارجي بما فيه من وقائع وأحداث، فلا يكون الاعتقاد جديرا باسمه إلا إذا كان دالا على أنماط من السلوك الإجرائي العملي نحو ذلك الشيء الذي يدور حوله هذا الاعتقاد.

وإذا ما اعتقدنا في أمر معين وسلكنا نحوه وفقا لهذا الاعتقاد، ثم وجدنا أن هذا السلوك لم يسر حسب ماهو متوقع، نكون بهذا إزاء الوجه الآخر للاعتقاد، وهو الشك الذي يحدث كلما وجدنا اختلافا بين ما كنا نتوقعه وما وقع فعلا[٤٠]. فإذا كنت هاويا لشرب القهوة غير المحلاة، وطلبت ما أنا أهواه، فجاء لي، فسأقبل عليه وأنا على اعتقاد بأنها قهوة محلاة، حتى إذا أقبلت على ارتشافها ووجدت أنها غير ذلك، فلن أستمر في سلوكي إزاءها، ذلك لأن هناك اختلافا بين ماهو متوقع وماهو واقع مما يترتب عليه أن أشك في فكرتي السابقة بأن القهوة محلاة، ولكن هل يقف الأمر عند ذلك؟ كلا، بل سيترتب عليه ـ مثلا ـ أن أطلب إرجاعها ليعد لي غيرها وفق ما كان مطلوبا.

وإذا كنت على (اعتقاد) بأنني الآن وحدي في المنـزل، ومن ثم أخذت في كتابة هـذا البحث، ثم سمعت صوتـا داخل المنـزل، فسـوف أتوقف عن سلـوكي لشكي في الفكـرة السـابقة، وينتج عن ذلـك أن أقوم بـالبحث داخل المنـزل لأتحقق مما سمعته.

إذن فالفرق بين الشك والاعتقاد هو فرق عملي[٤١]. هذا بالإضافة إلى أن هناك أيضا فرقا بينهما من حيث الشعور[٤٢]. وذلك أن الإنسان الـذي يكون في حالة شك نجـده يعاني كثيرا من القلق والحيرة والتردد. بعكس مايحدث في حالة «الاعتقـاد»، إذ نرى الإنسان هادئا مطمئنا قـرير العين ولا شك أن الفرد منا لا يـود أن تستمر لديـه حالة الشك لما يصحبهـا من شعور القلق والحيرة، ولذلك نجد أن هذا الشعور يدفع بصاحبه إلى محاولة إزالة هذا الشك بالبحث والتمحيص والتنقيب، ولذا قـال بيرس إن الشك والقلق يؤديان بـالإنسان إلى (البحث) Inquiry[٤٣].

### مشكلة «الصدق» عند وليم جيمس:

ما الذي يجيز لنا أن نصف عبارة بأنها صـادقة أو كاذبة؟ أو بعبارة أخرى: ما الشروط الـواجب توافرها في العبـارة أو الفكرة حتى تتصف بالصـدق؟ لقد انقسم الفلاسفـة وهـم بصدد الإجابة عن هـذا السؤال عدة فرق تمثل كل فـرقة اتجاهـا معينا، فجـاءت الفلسفـة البراجماتية وعلى رأسهـا وليم جيمس لتعيـد النظر في المسألة من جديد، فإذا بها تضيف بنفسهـا فرقة جديدة، تمثل اتجاها آخر. وعلى الـرغم من أن هذا الاتجاه يحمل في طيـاته بعض المعـالم من الأفكار السابقة، فإننا نستطيع ـ بالنظر الفـاحص الدقيق ـ أن نلحظ فيه جدة وطرافة جعلتا منه اتجاها جديدا يحمل سمة الفلسفة البراجماتية.

أما الاتجاهات الثلاثة المشار إليها فهي[٤٤]:

أ ـ الاتجاه الأول يقول به أصحاب نظريـة «الواضح بذاته» Self - evident

فالأفكار الواضحة عندهم هي التي تفرض صدقها بحيث يتعسر أن تجد ثغرة تتيح لك الشك فيها، ويسمى المقياس الذي يستخدمونه في الحكم على الأفكار بصدقها أو كذبها بمقياس الوضوح Obviousness وأظهر الفلاسفة الممثلين لهذا الاتجاه الفيلسوف الفرنسي «ديكارت».

ب ـ الاتجاه الثاني، يرمي إلى الاعتقاد بأن مرجع «الصدق» بالنسبة للفكرة أو العبارة يكمن في مدى اتساق هذه الفكرة أو العبارة مع غيرها من أفكار أو عبارات. ويسمى المقياس الذي يتخذه أصحاب هذا الاتجاه بمقياس «الاتساق» Consistency، وأظهر الفلاسفة الممثلين له «أرسطو».

جـ ـ الاتجاه الثالث: ويرجع أصحاب هذا الاتجاه إلى الواقع للنظر فيما إذا كان مطابقا للفكرة أو العبارة التي جاءت تتحدث عنه، ويسمى أحيانا هذا المبدأ بمبدأ «التحقيق» Principle of Verification ويعد أصحاب الوضعية المنطقية من أبرز الممثلين لهذا الاتجاه.

أما وجهة نظر جيمس فتتضح لنا من خلال مناقشته لما يسمى في الفلسفة بمشكلة (الحق) إذ تصور كثير من الفلاسفة الذين بحثوا عن (الحق) أن في دنيا الواقع صفة معينة قائمة هناك أو علاقة معينة قائمة بين الأشياء نفسها اسمها «الحق»، من أجل هذا نجدهم يصرفون صفة «الحق» إلى الأشياء الخارجية وإلى العالم بصفة عامة، بيد أن ماهو واقع، واقع. ولا معنى لوصفه بأنه حق أو باطل، وإنما الذي يوصف بالحق أو بالبطلان هو «الاعتقاد» أو الرأي الذي يحمله الواحد منا عن أمور الواقع(٤٥).

من هنا فإن (جيمس) لا يرى أن نصف وقائع العالم وما بينها من علاقات بالحق أو بالباطل، إن أحكامنا عن هذه الوقائع وما بينها من علاقات هي التي تتصف بهذه الصفة أو تلك سواء كانت حقا أم باطلا(٤٦)، ويعبر جيمس عن هذه الحقيقة فيقول إن البراجماتيين عندما يتكلمون عن الحق أو الصدق، فإنما يتكلمون عن الأفكار، أما غيرهم فإنهم يعنون به صفة تصف الأشياء(٤٧).

وهو لكي يوضح لنا فكرته يفترض ـ مثلا ـ أنه فقد في غابة وأصابه الجوع، ثم وجد مايشبه حظيرة البقر. إن الذي يهمه هنا هو أن يستدل من ذلك على وجود بشر وراء هذه الحظيرة، وسيترتب على استدلاله هذا أنه سيستمر في السير فينقذ نفسه(٤٨).

ثم يشرح مغزى هذا المثال فيقرر أن تفكيره هذا صادق، وقد أتى صدق تفكيره هنا من أنه تفكير قد أدى إلى منفعة، فهو تفكير مفيد، ولذلك فلأنه مفيد، كان صادقا. ويمكنك أن تعكس القضية فتقول إنه مفيد لأنه صادق وسوف يكون المعنى واحدا، لأن جيمس يعتبر صفتي (الصدق) و(المنفعة) مترادفتين، يقول في ذلك: «إني أسمي الفكرة صادقة حين أبدأ بتحقيقها تجريبيا، فإذا ما انتهيت من التحقيق وتأكدت من سلامة الفكرة، أسميتها نافعة. إن الصدق أعلى مراحل التحقيق والفائدة أعلى مراحل الصدق»(٤٩).

ويتردد جيمس كثيرا بين هذين المعنيين للصدق، المعنى الذي يقول: إنه يكمن في مطابقة الفكرة لما جاءت تصوره، والثاني، المعنى الذي يقول: إن المنفعة هي التي تحدد صدق الفكرة أو كذبها، وإذا كان جيمش في النص السابق قد أدمج هذين المعنيين معا، إلا أننا نراه في نص آخر يغفل جانب المنفعة ويقصر معيار الصدق على ما تؤديه الفكرة من تصور لإجراءات سلوكية معينة تقودك إليها الفكرة لو كانت صادقة. مثال ذلك لو قلت لك: (يوجد شيء ما)، أصادقة هذه القضية أم كاذبة؟ بماذا تجيبني؟ لو قلت لي: (أي شيء تقصد)؟ وأجبتك: (كتابا ما) ولو سألتني: (أين هو؟) وأشرت بيدي إلى مكان ما، ولو سألتني مرة أخرى (أيوجد هذا الكتاب بالذات، ثم قمت وأمسكت به وهززته، ووجدته أنت كما وصفت لك. . لو قلت لك ذلك، إذن فالقضية صادقة!!(٥٠)

فهنا من الواضح أن الفكرة الصادقة هي الفكرة التي توجهنا إلى إجراءات سلوكية محسوسة، ويتفق هذا الصدق إذا ارتبط حدان: حد أول تبدأ منه

المعرفة وهو الذات الشاعرة. وحد أخير يجب أن تنتهي إليه المعرفة هو الموضوع الجزئي المحدد.

ولا يكتفي جيمس بـربط فكرة الصـدق بـ (المنفعـة)، وإنما يربطهـا أيضا بفكرة أخرى هي الرضا والقبول، بمعنى أن الفكرة لابد أن تحقق للإنسان نوعا من الرضا والقبـول حتى تكون فكرة صادقة. والمثال الذي يـوضح هذه الفكرة نظرة جيمس إلى مشكلة «تدبير الكـون»، فقد ألف الناس أن العالم يسير وفق نظام محكم دقيق لا يخضع للهوى أو لأي نوع مـن أنواع الفوضى مما أوحى بأن هناك نوعا من (التـدبير) من كائن أعلى لهذا الكون، حتى جاء دارون فأدخل «المصـادفة» في مجرى تنظيم الكـون، وعلى الـرغم من أن جيمس يؤمن بعـدم وجود (تدبير)، إلا أنه يقول إن اعتنـاق مثل هذه الفكرة يمنح الإنسان الأمل والاطمئنان والرضا والقبول ذلك لأن الاعتقاد في التدبير يذهب عنا الخوف من المستقبل، ومن ثم فهـذه الفكرة صـادقة[٥١] لأنها ببعثهـا على الأمل والرضـا وتوفير الطمأنينة للإنسان، تمنحه القدرة والفرصة على العمل والنشاط بينما كل القلق والخوف يكاد يقعد الإنسان عن ذلك.

والطريق الصحيـح لتحقيق «الرضا والقبول» ينبغي أن تسلك فيـه الفكرة أو الفرض سلسلـة من الخبرات الجزئيـة الموصلة إلى نتيجـة معينة تـدرك إدراكا حسيا، إذ إن الفكـرة إذا لم تسلك مثل هذا الطـريق فسوف تضل الطـريق إلى النتيجة التي تحقق للإنسان الرضا المنشود. . ولنضرب مثالا يوضح ذلك[٥٢]:

افرض أنك جالس في مكتبـة الكلية. لا شك أن لها صورة في ذهنك. ولـو سألتك: مـا المكتبة التـي لديك صـورة عنهـا، ولم تخبرني بشيء أو لم تنجح في الإشـارة إليهـا، أو أن تقودني إليهـا، أو افـرض أنك قـدتني إلى مكتبة وشككت أنها هي الموجودة في ذهنك، حينئذ سوف أنكر أن لديك معرفـة بهذه المكتبة حتـى لو تشابهت المكتبـة مع صـورتها الذهنيـة عندك بعض المشابهة. ولكن لو تمكنت من اقتيـادي إلى المكتبة وإخباري ببعض

من تاريخها ومنافعها الحاضرة، وإذا وقفت فيها وأحسست أن فكرتك عنها قادتك إليها. . وأصبح وصولك إليها هدف فكرتك، وإذا كانت الأشياء المقترنة بالصورة الذهنية والمكتبة الفعلية متسقة، أي إذا كان كل حد في صورتك مطابقا لكل حد في المكتبة كلما سرت فيها، إذن أصبحت فكرتك هنا مدركة (بكسر الراء) للواقع، وأن ما وصلت إليه مدرَك (بفتح الراء) حسي، وكان ذلك عن طريق الانتقال من خلال تجارب متوسطة مترابطة متصلة. أما إذا لم تتوسط هذه التجارب التي انتقل خلالها، فلن توجد معرفة تمكنك من إشباع حاجتك إلى الوصول إلى نتيجة معينة مما يحقق لك أي نوع من الرضا والقبول. وهنا نجد أن الرضا لا يقتصر أمره على شعور نفسي يحسه الإنسان ولكنه مرتبط بالتجريب والتحقيق(٥٣).

وهكذا يتبين لنا كيف أن جيمس الذي حاول أن يجعل التجربة أساسا لفلسفته، لم يرد أن يبني نظريته في (الصدق) على تصورات فكرية مجردة، ذلك لأن مثل هذه التصورات الفكرية المجردة، إنما تجعل (الصدق) تصورا لفظيا فارغا من المضمون، بينما تتيح له التجربة فرصة التمتع بها في الواقع من حيوية وأصالة وثراء.

ولا شك أن ربط الصدق بالتجربة، يستتبع نتيجة مهمة، إذ إنه مادامت كل تجربة محددة، فليس ثمة فكرة يمكن أن يقال إنها صادقة صدقا مطلقا، ولا ينبغي أن تقلقنا هذه الحقيقة، فالصدق المطلق هو ضرب من الخيال الذي لعب بكثير من المناطقة، وهو ليس بذي قيمة في الحياة العملية(٥٤).

بيد أن البعض من المثاليين يعترضون على جيمس هنا بأنه إنما يضع العربة أمام الحصان. فالفكرة ليست صادقة لأننا تحققنا منها، ولكننا استطعنا التحقق منها لأنها فكرة صادقة. وهم في هذا يستندون إلى نظرتهم إلى الصدق واعتباره علاقة ثابتة كلية خالدة ليست من صنع البشر. ومن ثم فهو سابق على كل بحث وتجريب. ففي القضيتين المتعارضتين: «الكوكب مارس يسكنه

الناس» و«الكوكب مارس لا يسكنه الناس» يدلنا العقل أو الحدث أن إحدى القضيتين صادقة، والأخرى كاذبة دونما حاجة إلى تحقيق وتثبت، وهو صدق ثابت مهما تغيرت الظروف كأن تتغير أحوال الكوكب مارس، فستظل القضية المعبرة عما كان في مارس قبل التغيير صادقة.

والحق أن هذه نظرة أفلاطونية مثالية للصدق لأنها تراه مفروضا على الأفكار، بينما الصدق لا يعبر عن علاقة أعلى من التجربة، وإنما يعبر عن علاقة خاصة جزئية تحدث في دنيا الواقع، ومن ثم فالصدق جزء لا يتجزأ من التجربة وليس علاقة تصورية مجردة(٥٥). إن الصدق ماهو إلا اسم جمع لعمليات تحقق كالثروة والصحة والقوة. فكما نصنع نحن الثروة والصحة والقوة، نصنع نحن أيضا الصدق، إن أحدا لا يستطيع أن يزعم أن ما يمتلكه (س) أو (ص) أو (ع) من كبار الأغنياء من ثروة إنما هي منحة منحتهم إياها الطبيعة بالفطرة، وإنما (الثروة) اسم يطلق على محصلة نتائج لعمليات كثيرة طويلة قام بها بعض الرجال. وكذلك الأمر في الصحة: من يستطيع أن يزعم أنها منحة ينالها الكائن الحي؟ أليست اسما لمجموعة من عمليات مثل: الهضم والنوم وتنشيط الدورة الدموية وغيرها من وظائف إذا أديت على الوجه الأكمل اكتسبنا الصحة(٥٦)، وهكذا الأمر في الصدق، اسم يطلق على سلسلة من العمليات التجريبية الجزئية المحددة تقودك من الفكرة إلى موضوعها، وليس الصدق غير هذه العمليات(٥٧).

وقد أدت دراسة جيمس للصدق به إلى أن يدرس مشكلة فلسفية أخرى هي مشكلة (العلاقات)، ولكي نفهم وجهة نظره نلفت النظر باديء ذي بدء إلى أن ما نقصده بـ «العلاقات» ليس العلاقات المنطقية مثل الذاتية، والانعكاس والتماثل، والتعدي، وعلاقة واحد بواحد، وواحد بكثير، وكثير بكثير إلى غير ذلك من علاقات منطقية(٥٨)، وإنما نقصد من العلاقات: العلاقات المكانية والزمانية والكمية والكيفية والعلية(٥٩).

والمثاليون يعتقـدون أن مايكون حقيقة الشيء هـو ما لهذا الشيء من مفهوم وفكرة في ذهني، ومن ثم فهم عندما يهتمون بدراسة العلاقات، يحصرونها فيما يكـون بين الفكـرة والأخـرى لا بين الشيء الواقعي والآخـر. والعـلاقـات بين الأفكار لا تتخـذ الصورة التي تتخذها إذا كـانت بين الأشياء، فنحن نستطيع أن نقول إن الكتاب فوق المكتب أو بـداخله، أو أنه بجانب المحبرة وغير ذلك من علاقـات مكانيـة، وهذا شيء مستحيل بالنسبـة للعلاقـات بين الأفكار. فماذا تكون إذن «العلاقات» إذا كانت لا تقـوم إلا بين الأفكار؟ افرض أننا قلنا عمرو (بن) العاص «فها هنا علاقـة تربط مابين «عمرو» و«العاص» فأين نجد هذه العـلاقة وهي علاقـة البنوة؟ يقول المثاليـون إننا إذا حللنا طبيعـة «عمرو» فسنجد أن جـزءا حقيقيا هو أنـه «ابن العاص» ومن ثم فهم يعتبرون العـلاقة هنا «داخلية» وليست جزءا من المشـاهدة التي تأتي عن طريق الحواس(٦٠). وبمعنى آخـر يمكن القـول إن العـلاقـات بين الأفكـار إنما تكـون في تضمن بعضها لبعض، والاستدلال على بعضها من بعضها الآخر وهكذا.

أما التجـريبيون التقليديون فهم الـذين يردون المعرفة إلى أصـولها الحسية في دنيـا الخبرة والواقع ومن ثم فهي ليست مـرهـونةبـاستدلال عقلي بسلسلـة من الاستدلالات مما يكوّن لي نسقا استنباطيا ثم أزعم بعد هذا أن هذا النسق يصور أمور الواقع. ومغزى هذا بالنسبة إلى العلاقات هو أنه مادمنا نعلق المعرفة على مـا تتلقاه الحواس من انطبـاعـات حسية، فسـوف يترتب على هـذا استحالـة الاعتماد على فرض وجود شيء مما لا نـدركه بالحواس. افرض أنني قلت لك: (الطالب بجـوار الأستاذ). إن كل مـا تستطيع حواسي أن تعـرفني به هنـا هو مجموعة من الانطباعات الحسية التي تكـون في مجموعها مايسمى بـ (الأستاذ) ولكن كيف عرفت أن هـذا بجوار ذاك؟ هل عـلاقة التجاور هنـا مما يمكن أن تنبئني به الحواس؟ وكيف يمكن أن يكـون ذلك وهي ليست شيئا قائما بـذاته مما «يخبر» و«يحس»؟

تلك مشكلة قابلت التجـريبيين، فمنهم من غض البصر عنها وأصر على مبدئه التجريبي بأننا لا نتلقى سوى انطباعات حسية ولا نستطيع أن نعرف إلا هذه الانطباعات مثل الفيلسـوف الإنجليزي (دافيد هيوم)[٦١]، ومنهم مـن اضطر إلى أن يقـول إن الذهن أو العقل هو الـذي يركب مـا تتلقاه الحواس من انطباعات حسية في تشكيلات مختلفة تكـون معنى الوقائع المدرَكة (بفتح الراء) مثل الفيلسوف الإنجليزي (جوك لوك).

أما جيمس فيقول إننـا مادمنا نقول إن صدق الفكر لا يكـون إلا إذا قادتنا الفكرة إلى تجربة واقعيـة جزئية تتصل بواقعـة جزئية أخرى وهذه بثـالثة وهكذا حتى ننتهي إلى مـوضـوع فكـرتنـا، فسـوف يترتب على ذلك، النظـر إلى هـذه الخبرات أو التجـارب المتوسطة التي تصل بين فكرتنـا وموضوعها على أنها جزء لا يتجزأ من واقع الخبرة، وبالتالي فإدراكه يكون عن طريق الإدراك الحسي. وما يربط هـذه التجارب أو الخبرات المتوسطـة أو هذه الوقـائع هي الأخرى ليست شيئا آخر غير الوقائع، إنها جزء كذلك من الخبرة[٦٢]. يقع عليه فعل الإدراك الحسي. ولأن هـذه العلاقـات تصل بين الـوقائع الجزئيـة التي تتخلل عمليـة وصول فكرتنا إلى موضوعها، فقـد أطلق عليها اسم «العلاقات الواصلة» ومن أنواعهـا: علاقات التشـابه والاختـلاف والفاعلية، والعـلاقة الأخيرة تتضمن ظاهرات مثل: (التغير والمقاومة والميل والارتباط السببي)[٦٣] وإذا كان أرسطو وكانط قـد نظرا إلى المكـان والزمان والـوحدة والكثرة والكـم والكيف كقوالب أو مقولات ذهنية تؤلف بين الأشياء، إلا أن جيمس ينظر إليها كمعانٍ مستمدة من التجربة ومن ثم فيمكن كذلك إدراكها إدراكا حسيا.

ولكن كيف يتم ذلك؟ ومـاذا فعل جيمس بإزاء تلك العقبة التي صـادفها المثـاليون؟ لقـد اكتفى بأن يسـد الثغـرة التي صادفـت التجريبيين، فقـال إن العـلاقات تجريبيـة تـدرك إدراكـا حسيا، بيـد أنـه لم يبين كيف يمكن أن يتم ذلك. ولو استقرأت كل كتبه فلن تجد جوابا شافيا.

## النظرية المنطقية عند ديوي :

من أهم السمات التي تتسم بها النظريـة المنطقيـة هي أنها تحليل لمفاهيم العلم وطرائقه تحليلا يبرز صورها، ومن ثم كان الارتباط وثيقا بين النظرية المنطقية والأساس الذي يقوم عليه العلم في العصر المعين، فالمتأمل مثلا للفكر العلمي في العصر اليوناني يجد أنه كان يتسم بالصورة الرياضية بالمعنى الذي يجعله دائما يسير من مبدأ مفروض إلى النتائج التي تتولد عن ذلك المبدأ(٦٤). وكل ماهو مطلوب هو أن تتسق النتائج مع ما تولدت عنه من مقدمات دون ضرورة أن تتفق هذه المقدمات مع الواقع الخبري. لذلك نجد أن أرسطو حينما أراد أن يرسم الطريق الذي رأى أنه لابد أن يتبع حتى يكون التفكير قائما على أسس سليمة نجد أن منهجه قد اتسم كذلك بالصورة الرياضية الاستنباطية، فكان أن ظهرت نظريته المنطقية عاكسة لهذا النهج من التفكير الذي يجري مجرى استنباطيا لا يهمه إلا اتساق النتائج مع المقدمات، غير عابىء بما هو كائن في مجرى الخبرة، وضرورة أن يجيء كلامنا على أساس هذا الواقع الخبري.

فإذا تغير الأساس الذي يقوم عليه العلم في العصر الحاضر، وجب أن يتغير معه منطق التفكير. وقد قام ديوي بهذه المحاولة على أساس ما برهن عليه مِن أنه لا انفصام ولا اختلاف بين مجال الأمور الإنسانية ومجال الأمور الطبيعية، وإذا كان هناك اختلاف، فهو اختلاف في الدرجة وليس اختلافا في النوع بحيث يجعل لكل منهما منهجا خاصا تعالج به مسائله، فكانت نظريته في (البحث) باغيا بها أن يوائم بين مسائل المنطق ومناهج البحث والبحوث العلمية التجريبية، بحيث تصلح هذه النظرية لمعالجة كافة الموضوعات سواء كانت خاصة بالنواحي الإنسانية أم بالنواحي الطبيعية يقول ديوي :

«إن مشكلة ثقافتنا المعاصرة أن نحل التكامل محل الانقسام، وطريقنا إلى ذلك لا يكون إلا بوسيلة منطقية موحدة نتخذها فيما نتناوله ونجربه، ولن نتمكن من ذلك إلا إذا اعترفنا بما يوجد في بناء البحث Inquiry من وحدة سواء كان هذا البحث بحثا في مجال الأمور الإنسانية أو في مجال الأمور الطبيعية وأن نعتبر ما قد يكون بينهما ناتجا عن أن لكل منهما منطقا خاصا به»[٦٥].

ولكن من أين لديوي أن يحكم بصلاحية هذه النظرية لمعالجة كل هذه الأمور الإنسانية بالإضافة إلى معالجة أمور العلم المختلفة؟ أليس للأمور الإنسانية منهج تعالج به يلائمها، وهو غير هذا المنهج الذي تعالج به الأمور الطبيعية؟

للإجابة عن ذلك يقوم ديوي بتحليل تاريخي لأصل التفرقة بين المجالين:

فلقد تعود الإنسان منذ أقدم العصور أن يسلك في حياته طريقين متفاوتين في السمو والرفعة من حيث مدى القدوة والفعالية في تحقيق ما يبغيه من شعور بالأمن. فأما الطريق الأول[٦٦] فهو استرضاء القوى طبيعية كانت أم فائقة على الطبيعة، بالابتهال والتضحية وأداء الطقوس والشعائر الدينية وخشوع القلب ومحاولة الاتصال بالقوى الخفية لاسترضائها وتسخيرها. وفي تلك الطريقة، يقف الإنسان من ظواهر الطبيعة موقفا سلبيا، كما أنه لا يلجأ كثيرا إلى عمل يده، وإنما التأمل وإعمال الفكر هو الوسيلة وهو السمة التي يتسم بها هذا الطريق.

أما الطريق الآخر، فهو اختراع الفنون والصناعات بغية تسخير قوى الطبيعة كي تعمل لمصلحة الإنسان كأن يبني ملاجىء يلوذ بها، وينسج اللباس، ويتخذ من النار صديقا إلى غير ذلك من وسائل وفنون. وفي هذا الطريق لا نجد الإنسان يقف من الطبيعة موقفا سلبيا، بل يغيرها بالأفعال كما أن الطريقة الأولى هي تغير النفس بالانفعال[٦٧].

وقد اعتبرت طريقة الفنـون والصناعات أدنى مرتبة من الطـريقة الأولى القائمة على النشاط الفكري ، لأنها قائمة على العمل ، والعمل تحفه دائما المخاطر، ومن ثم لا يتحقق للإنســان بها الأمن المنشود. هذا بالإضـافة إلى أن الطريقة القـائمة على النشـاط الفكري تـرتبط بـالفـراغ، ولا تتطلب جهدا كبيرا أو معـانـاة عمل، بينما النشـاط العملي يتطلب مجهودا لا يبعث على السرور، ومن ثم ألقي معظمـه، على كاهل العبيد والخدم، وألقـي النشاط الفكري على كاهل السادة مـن الأحرار، فزاد هـذا الارتباط بين نـوع النشـاط والطبقة الاجتماعيـة التي تمارسـه من تأكيد مـا لحق بـالنشاط العملي من سمـة سيئـة لازمته طـوال العصـور الماضيـة في الوقت الـذي اكتسب فيه النشاط الفكري ما اشتهر به من سمو ورفعة(٦٨).

وقد ساعد على ذلك، أن النشاط العملي يتعلق بمواقف فردية وفريدة لا تتكرر بالضبط أبدا، ولذلك فهو لا يصل بالإنسان إلى الأمن واليقين المنشودين، هذا إلى أن النشـاط يتطلب التغير، وتغير الشيء دليل حـاسم على افتقاره إلى (الـوجـود) الصـادق أو الكامل لأن مـاهو مـوجود «مـوجود» فإذا لم يكن بـه نقص أو خلل، فكيف يمكن أن يتغير؟ أما النشاط الفكري الذي يقوم به العقل، فيمكن أن يظفر بـ «الـوجود» الكلي، وهـذا الوجـود مادام كليـا فهو ثـابت لا يتغير وهكذا انـدفع الإنسان بـدافع من عدم الثقـة في نفسه إلى محاولة الارتفـاع عن نفسه إلى مـا وراءها متوهما أن المعرفة النظـرية الخالصة وسيلة مواصلات سهلـة تذهب به إلى هناك. . إلى التسامي على نفسه، حيث الأمن واليقين(٦٩).

لقـد تبع ذلك أن ورث الفكـر الفلسفي فكـرة وجـود منهجين، كل منهما يلائم مجالا معينـا: منهج عقلي استنباطي تعالـج به موضـوعات الدراسـة مما يحتويها مجال الفكـر الخالص، ومنهج تجريبي استقرائي تعـالج به موضـوعات الدراسـة مما يحتويها مجال الواقـــع وما فيـــه من أمـــور طبيعيـــة. وإذا كان ذلك مستساغا في العصور القديمـة والعصور الوسطى حيث اتسم عالم الواقع والخبرة والعمل بخلـوه من العنصر العقـلي، واتســـم عالم الفكر بانفصـامه

عن الخبرة والواقع، فإن ذلك ليس مستساغا في العصور الحديثة حيث قلب العلم فكرتنا عن الخبرة والعقل، وأوضح ألا تعارض بينهما.

إن النظرة الحديثة إلى الخبرة تنظر إليها على أنها عملية تفاعل بين الكائن الحي والبيئة، وبمعنى آخر تجعلها عملية عمل ومعاناة مادام الكائن الحي، وخاصة الإنسان الذي يمثل الطرف الأعلى في سلسلة الكائنات الحية يؤثر في بيئته ويغير منها، ثم تعود هذه التغييرات التي حدثت في البيئة نفسها بسبب هذا الكائن تعود فتؤثر بدورها هي الأخرى فيه، وفي ضروب نشاطه ولا شك أن عملية التكيف تتطلب من الكائن بصرا وذكاء حتى ينتقي أنسب الاستجابات الملائمة لتكيفه، كما أن معاناته لعواقب سلوكه تجعله يفكر دائما في عواقب الخبرات السابقة عندما يقبل على خبرة جديدة، ويحاول أن يربط الوسائل بالغايات، وينظم الخبرة تنظيما يكفل لها تحقيق أحسن تكيف ممكن. إن كل ذلك يفرض أن يلعب التفكير دورا مهما في عملية الخبرة بحيث نستطيع أن نقول إن الخبرة دون تدخل التفكير تعود إلى ما كانت عليه حيث كانت مجرد تكديس للمعلومات والإحساسات. والتفكير هنا لا يأتي من مصدر خارج وإنما ينبع هو الآخر من مجرى الخبرة ذاته. إنها هي التي تقترحه وهي التي تختبره وتجربه. والعقل بهذا المعنى ليس ملكة منفصلة عن الخبرة، وإنما هو هذا التوجيه الذكي الناتج عن الخبرة الموجه لها في آن واحد(٧٠).

وبالاعتراف بمكانة الفكر الفعال الذي يضع الخطط داخل عمليات الخبرة ذاتها ثم تكسبه هي تمحيصا وصقلا وثراء.. إن الاعتراف بهذا، يحطم تلك الحدود التي أقيمت لتحديد مجالين للمعرفة الإنسانية: مجال الأمور العقلية ومجال الأمور الواقعية، عالم العقل، وعالم الخبرة، وبالتالي فليس هناك منطق خاص يتميز به مجال الواقع أو الخبرة أو الأمور الطبيعية يقوم على التجريب والاستقراء.

ولا نظن أننا في مجال يسمح بتفصيل نظرية ديوي المنطقية التي يحاول فيها تقديم ذلك النهج الذي يصلح لمعالجة المجالين، وإنما يكفينا هنا أن نقف على ما يقع من هذه النظرية موقع الأهمية وموضع الارتكاز، وهو:

**الطبيعة الإجرائية للقضايا:** يعد المناطقة «القضية» وحدة التفكير بمعنى أنك لو حللت جزءا من مجرى الفكر وليكن فقرة من هذه الدراسة، فستجد أن الوحدات التي ينتهي إليها التحليل هي ما يسمى بالقضايا. والقضية في العرف المنطقي هي العبارة التي يمكن أن توصف بالصدق أو الكذب، وتطبيقا لهذا المبدأ يخرج المناطقة من حسابهم العبارات التي لا تحمل خبرا، حيث إن الخبر هو الذي يمكن أن يوصف بالصدق أو بالكذب، أما العبارات التي من قبيل الأمر، والاستفهام والتعجب، فلا تعد من القضايا لأنها ليست مما يمكن وصفه بصدق أو بكذب، فإذا سألت: أين الكتاب؟ فلا يمكن أن تقول عن هذا إنه صادق أم كاذب، وإذا أمرتك بإغلاق النافذة قائلا: «أغلق النافذة»، فأنا هنا لا أقرر أمرا واقعا في دنيا الخبرة بحيث أقابل بينه وبين تلك العبارة بحيث أحكم عليها بالصدق أو الكذب(٧١).

هذا ما كان - ولا يزال - شائعا في عالم المنطق، حتى جاء ديوي فقلب الأمر رأسا على عقب، فليس المدار في شأن القضية هو أن توصف بالصدق أو بالكذب، وإنما المدار هو مدى مايكون لها من قوة إجرائية وقدرة على إعادة التغيير والسير بالعمل إلى النجاح والفلاح المنشودين(٧٢).

إننا لا ينبغي أن نسأل هل هذه العبارة صادقة أم كاذبة، وإنما ينبغي أن نسأل: هل هي وسيلة لإحداث أثر عملي في الوجود الخارجي من شأنه أن يزيل الأشكال عن موقف مشكل أم لا؟ ومن ثم فما يمكن أن أقوله عن القضية هو ما إذا كانت مؤدية للغرض المقصود أو غير مؤدية إليه، وأنها مضيعة أو مقتصدة، وأنها تمس صميم الموضوع أو ليست لها به صلة، وبالتالي فمعيار التفرقة في هذه الحالات جميعا هو في العواقب التي كانت الوسائل وسائل نهائية، وفي مدى قدرتها على التغيير.

إننـا لا نبـالغ كثيرا في التشبيـه إذا قلنـا إن القضـــايـا مثلهـا مثل الخريطـة الجغرافية[٧٣]، فمتى يمكن أن تكون الخريطة ذات نفع وفائدة وجدوى؟ إنها تكون كذلك لو كانت صالحة لتوجيه السائر في طريق من شأنه أن يؤدي به إلى الغاية التي يهدف إليها، فإذا نظرت إلى خريطة أو بمعنى أصح إلى مصور، ولم تجد إلا خطوطـا هنا وهنـاك تتخذ شكل الخريطـة دون أن تؤدي بـك فعلا إلى تعرف المسالك والخطوات التي تود سلـوكها، فلا يمكن بأي حال أن تقول إن هذا المصور خريطة صحيحة. وهكذا الأمر في القضية والعبارة اللغوية لابد أن تكون وسيلة وخطة للسلوك.

لقد كان المنطق التقليدي يقبل قياسا مثل:

النجوم تضيء العالم ليلا.

(س) من الممثلين نجم.

.. (س) من الممثلين يضيء العالم ليلا.

والصدق هنا صوري بمعنى أن النتيجة تلزم عن المقدمات. وديوي يرفض مثل هذا القيـاس لا لمجرد أنـه كاذب بمعيار الـواقع، ولكن لأنه يفتقـد هذه الطبيعة الأداتية للقضايا.

**الصور المنطقيـة تنبت من الخبرة والواقع**: إذ يرى أغلب المنـاطقة أن المنطق علم يبحث في صور الفكـر بعد تفريغ هـذا الفكر من مادته ليقـارن بين هذه الصور مقارنة تبين حقـائقها، فلو أخذنا عبارتين مثـل: (مصر عربية) و(كينيا أفريقية) واستبدلنا بمادتهما رموزا خالصة، تنتج لنا هذه الصور في كلتا الحالتين س (ص) أي أن شيئا مـا هو عضـو في فئة معينـة، ولو أخـذنا عبـارتين مثل (الكتـاب إمـا مــوجـود أو مفقـود) و(المحـاضرات إمـا مستمـرة أو انتهت) وجردنـاهما من مادتهما تنتج لنـا الصورة الآتيـة في كلتا الحالتين: س (ص) أو (م) وهكذا، وجاء ديـوي ليبين استحالة أن تكون هذه الصور صـورا خالصة ذوات وجود مستقل غير ذات صلة بالواقع.

ويخطىء من يظن أن الصور المنطقية منقطعة الصلة بعالم الواقع والخبرة، كل ما هنالك أن الأسس الوجودية لهذه الصور قد تغيرت وهجرت في ضوء العلم الحديث فخيل لبعض المناطقة أنها متعالية ثابتة وأنها سيد يجب تكييف الواقع وفق مشيئته، إذ العكس هو الصحيح وهو أنها خادم يساعد على تقدم البحث وهدايته للوصول إلى حل يفض إشكالا يكتنف موقفا.

إن ديوي يؤكد أن كل الصور المنطقية (بكل ما لها من خصائص مميزة) إنما تنشأ داخل مايقوم به الباحث من إجراءات، وهذه الإجراءات تعين على ضبط عملية البحث بصورة يستطيع بها الباحث أن يصل إلى نتائج مرضية(٧٢) بيد أن قول ديوي هذا يثير إشكالا: فهل يمكن للباحث - خلال قيامه بما يتطلبه من إجراء - أن يخرج المعايير والصور المنطقية التي تعود بدورها فتستلزم من خطوات البحث التالية أن تخضع لها؟ يجيب ديوي عن هذا بأن ذلك ليس بالأمر الصعب العسير، إذ إن ذلك هو مايحدث بالفعل، ويوضح ذلك بالمثال الآتي:

هل يستطيع أحد أن يدعي أن التقدم في فن التعدين (على سبيل المثال) قد جاء نتيجة لتطبيق معيار خارجي غير ذي صلة بذلك الفن نفسه؟ كلا. ذلك لأن ما يتخذ اليوم من (معايير) في فن التعدين قد تفرع عن العمليات التي كانت تؤدي فيما مضى لاستخراج المعادن من مناجمها، فقد كانت هنالك حاجات شعر الإنسان بوجوب سدها، ونتائج لابد من بلوغها، وبعد أن عرف الإنسان كيف يحقق تلك النتائج، وجد أن المجال انفسح أمامه بحاجات وإمكانات جديدة، ومن ثم شعر بأن عمليات البحث القديمة بحاجة إلى إعادة تشكيل حتى لا تفقد قدرتها على سد هذه الحاجات والإمكانات. ومجمل القول أن الخبرة قد أثبتت نجاح بعض طرق البحث حيث إنها نجحت في الوصول إلى الهدف المرجو، بينما فشلت طرق أخرى فأهملت واحتفظ بالناجحة حيث زيد نطاقها(٧٥).

ومعنى ذلك أن ما نتخذه من «معـايير» و«صور» إنما ينشأ من مجرى البحث ذاته، ومادام البحـث دائم التغير والتطور، فسوف تعود هـذه المعايير والصور إلى توجيه مجرى البحث، فإذا نجحت، احتفظ بها الإنسـان وصارت «معايير» و«صورا» صالحة لتوجيه ما يستجد من بحوث وخبرات(٧٦).

النمط المشترك للبحـث: يحدد ديوي معني البحث بقـوله: «البحث هو التحـويل المنضبط أو الموجـه لموقـف غير متعين تحويـلا يجعلـه من التعين في صفـاته المميـزة له، وفي عـلاقاتـه الداخلـة بين أجزائه بحيث تنقلب عنـاصر الموقف الأصلي لتصبح كـلا موحـدا»(٧٧). أمـا هيكل البحث الـذي يصلح لمعالجة الأمـور الإنسانيـة وكذلك الموضـوعات الطبيعية، فهـو هيكل البحث العلمي نفسه من حيـث بدؤه بموقف لا متعين، يشعـر الإنسان فيـه بأنه إزاء مشكلة لابد من تحديـد أبعادها ومعالمها، فيـدفعه هذا إلى البحث عن حل لها فيها بين يديـه من بيانات ووقائع واختبـار ما يصل إليه من آراء، وهو مـاسوف نفصله بعض الشيء في أحد أجزاء القسم القادم.

ولعلنا بعـد هذا العـرض للأسس الفلسفيـة للتربية البراجماتيـة نستطيع أن نفتش ونبحث عـن قسمات هـذه التربيـة ومـوقفهـا من بعض القضـايـا والمفاهيم.

وبـالطبع تعرضت البراجماتيـة ـ من الـزاوية التي عبر عنهـا وليم جيمس ـ لانتقادات مريرة نشير إلى بعضها في إيجاز شديد.

فبرتراند رسل يشير إلى ما فيهـا من صعوبات عقلية كثيرة، فهي تفترض أن الاعتقاد يكون صادقا حين تكون آثـاره خيرة. وإذا لزم أن يكون هذا التعريف مفيدا ـ وإذا لم يلزم فهـو مقضي عليه طبقـا لمعيار جيمس ـ فيجب علينا أن نعرف أولا ما الخير. وثانيا، ما آثار هذا الاعتقاد أو ذاك، ويجب أن نعرف هذه الأشياء قبل أن يكـون في وسعنا أن نعرف أن أي شيء (صادق) مـادمنا لا يحق لنا أن ندعوه صـادقا إلا في حالة واحدة فقط هي بعـد أن نقرر أن آثار اعتقاده

خيرة. والنتيجة تعقيد لا يصدق. هب أنك تريد أن تعرف ما إذا كان (كولومبوس) عبر الأطلنطي سنة ١٤٩٢، فلا ينبغي لك، مثلما يفعل غيرك من الناس أن تنقب عن ذلك في كتاب. يتعين عليك أولا أن تبحث ما آثار هذا الاعتقاد، وكيف أنها تختلف عن آثار الاعتقاد في أنه أبحر سنة ١٤٩١ أو سنة ١٤٩٣ وهذا صعب بما يكفي[٧٨].

وقد عبر جوزياورويس تعبيرا واضحا عما تتصف به وجهة نظر جيمس من ذاتية فيما يلي: لنفرض أن شاهدا من شهود أحد المحاكم لم يعجبه القسم المعروف وأصر على أن تقبل المحكمة قسمه الخاص الذي يعبر عن فلسفة جيمس في (الصدق) ووافقته المحكمة على أن يقسم مايلي ـ تبعا لما أراد: «اقسم أن أقول ماهو نافع ولا شيء إلا ماهو نافع، فلتعني على ذلك تجربتي المستقبلة». هنا يسأل (رويس) جيمس: هل تظن أن هذا قد عبر تعبيرا ملائما عن تلك النظرة الطبيعية الحقيقية التي ترغب حقا في أن يجعلها الشاهد في ذهنه؟ بالطبع، لو كان براجماتيا نموذجيا. وستبتهج أيضا أن تستمع إلى شهادته في مكان الشهود أو في أي مكان آخر. ولكن هل ستقبل هذه الصيغة؟

لكننا من ناحية أخرى نجد ـ في الحياة العملية ـ أن الجمهرة الكبرى من الناس تتبع ـ دون أن تدري ـ أصول البراجماتية، بل وفي صياغات جيمس نفسه، فهم ينتقون لأنفسهم من الآراء مايعين على تحقيق أغراضهم التي يقصدون إليها أو ما يعمل على رقي الإنسانية وتقدم البشر بصفة عامة، ولقد قال (موسوليني) يوما إنه يدين لوليم جيمس بكثير من آرائه السياسية، وأنه بتأثيره لا يحتكم في سياسته إلى نظريات العقل المجرد، إنما يسلك من السبل مايراه أقوم وأدنى إنتاجا. وإن (نيتشه) ليذهب في هذا الاتجاه إلى أقصاه، فيقرر أن الباطل إذا كان وسيلة ناجعة لحفظ الحياة كان خيرا من الحقيقة، فبطلان الرأي لا يمنع قبوله مادام عاملا من عوامل بقاء الفرد وحفظ النوع، فلرب أكذوبة أو أسطورة تدفع الحياة إلى الأمام بما تعجز عنه الحقيقة المجردة العارية[٧٩].

ثم هناك فارق أساسي بين نظرة (جيمس) الدينية ونظرة أتقياء الناس، فجيمس يعنى بالدين كظاهرة إنسانية، ولكنه يبدي اهتماما ضئيلا بالموضوعات التي يتأملها الدين. وهو يريد للناس أن يكونوا سعداء فإذا كان الاعتقاد في الله يجعلهم سعداء، فهذا الاعتقاد (صادق) وهذا بقدر ما، نزعة للخير فقط، وليس فلسفة. ويغدو فلسفة حين يقال إذا كان الاعتقاد يجعل الناس سعداء فهو «صادق»، وليس هذا مقنعا للإنسان الذين يرغب في موضوع يعبده فهو لا يعنيه أن يقول: «إذا آمنت بالله فسأكون سعيدا»، وإنما يعنيه أن يقول: «إنني أومن بالله ومن ثم فأنا سعيد»، لأن الله عنده كائن حقيقي واقعي، وليس مجرد فكرة إنسانية لها آثار خيرة(٨٠).

وسوف نضرب صفحا عن الإشارة إلى نقد البراجماتية كما عبر عنها كل من بيرس وديوي لسببين:

أولهما: أن رأي بيرس لم يكن إلا مبدأ منطقيا لا نظن أن الرأي يمكن أن يختلف حوله، ولم يتطرق إلى الإدلاء بآراء في قضايا الفلسفة المعروفة.

ثانيهما: أن ديوي ـ في ظل مبدئه نفسه ـ يمكن أن يناقش من خلال آرائه وتطبيقاته التربوية حيث قصد بالتربية أن تكون معملا لاختبار مدى صحة آرائه الفلسفية أو خطئها، وهو ما نتركه للصفحات القادمة، حيث إنه ـ دون بيرس وجيمس ـ هو فيلسوف التربية البراجماتية الأكبر.

## الإيقاع المتسارع للتغير:

لقد نظر البعض إلى بعض المجتمعات، على أنها جامدة غير متغيرة، ولكن الأمر نسبي على أية حال، فالتغير يحدث في جميع المجتمعات على حد سواء، ولكنه يختلف في سرعته وفي عمقه وفي اتساعه(٨١)، ولقد كانت المجتمعات القديمة تعيش على نمط واحد مستقر نقلته عبر الأجيال المختلفة دون تغيير يذكر، واستمر ما تحت الشمس ثابتا لا يعتريه التغير، وسارت الحياة

مجراها العادي دون أن يحدث للثقافة تغيير يذكر. ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نوع معين. ولم تكن تلك التغيرات تحدث اختلافا في طرق الحياة. ولقد كانت هذه الاختلافات كالزواج والميلاد والشيخوخة والمرض والحوادث. ولم يكن موجودا ذلك النوع من التغير الذي نعني به التراكم التقدمي للثقافة، ثم ظهر العلم الحديث وغيره من الأفكار الجديدة والمخترعات الحديثة في جميع نواحي الحياة، وبدا التغير مقوما مهما من مقومات حياتنا في العصر الحاضر، وأصبح عامل التغير، العامل الذي يعم جميع نواحي حياتنا الحاضرة(٨٣).

ولقد أدى الإيمان الواضح عند فلاسفة البراجماتية بحقيقة التغير وتسارع إيقاعه إلى نظرة جديدة للكون والحياة والإنسان. فلقد أصبح الكون مفتوحا في حالة تشكل دائم مما يحتم على الإنسان إذا أراد أن يعرف حقيقته أن يتطلع دائما إلى الغد، وإلى مابعد الغد، لكنه إذا حبس نفسه في الأمس فسوف يخطىء الفهم.

ويرى (كلباتريك) أن أهم عامل ساعد على أن يوصف العصر الحديث بأنه عصر التغير هو ما يسميه بـ «الفكر المختبر»، ويقصد به ذلك النوع من الفكر الذي يخضع للاختبار وتكون نتيجة الاختبار هي الحاكمة في عملية القبول أو الرفض، فمثل هذا المنطق يؤدي إلى المراجعة الدائمة والتجديد المستمر. وهو في هذا الشأن يستشهد بما قام به جاليليو من إخضاع رأي لأرسطو للاختبار، وبعد أن ظل العالم قرونا ثابتا على رأي أرسطو دون اختباره، إذا بجاليليو يثبت خطأه فيفتح الباب بذلك لتدفق في الفكر العلمي الذي أدى بدوره إلى الكثير من صور التغير(٨٣).

ولم يكن تراكم الأفكار الموثوق بها وحده هو العامل الذي أدى إلى خلق العالم الحديث، وإنما صاحب هذا التراكم ميل إلى تطبيق هذه الأفكار لتحسين الحياة الإنسانية. حقا إن الأمر لم يسر على هذا المنوال دائما، ففي بلاد

الإغريق، لم يكن للتطبيق العملي شأن يذكر، ولم يكن هدفا يسعى إليه. أما الآن، فإن الميل إلى تطبيق الفكر يبلغ أقصاه أن بعض مظاهر هذا التطبيق العملي تلقى معارضة من بعض الأوساط، ولكننا لا ننشد هنا بيان قيمة التطبيق، وإنما ننشد الإشارة إليه فقط.

ويرصد فيلسوف التربية البراجماتي كلباتريك ثلاثة آثار بعيدة المدى لشيوع (الفكر المختبر) كان لها أثرها في التغير كماً ونوعاً:

١ ــ **النظرة العقلية المتغيرة**[٨٤]: فقد ظهر في ميدان الفكر اتجاه جديد مخالف لما كان سائدا خاصة في أوروبا العصور الوسطى فما قبلها، هذا الاتجاه هو الإيمان الإيجابي بقدر ما يمكن إثباته بالاختبار، ففي الطريقة العلمية نوع جديد من الطمأنينة، وإحساس بها. ومن هذه الزاوية، تنظر العقلية الحديثة، دون أن يخالجها اضطراب إلى تفتيت الذرة أو إلى نبذ قانون نيوتن، وتعتبر هاتان الحالتان نصرا إيجابيا للفكر المختبر بدلا من اعتبارها هزيمة له. لقد أثبتت هذه الطريقة (العلمية) نفسها عن طريق الاختبار بوسائل أدق. ولما كان الإنسان هو الذي قام بذلك، فقد أثبت نفسه.

ومن الخصائص البارزة التي تميز الاتجاه الجديد، ميلنا إلى نقد أنظمتنا، وميلنا المتزايد إلى تغييرها وفقا لنتائج هذا النقد. وحتى العقليات العادية، قد أخذت تدرك أن الأنظمة يصنعها الإنسان لنفسه، وهي لذلك يجب أن تتغير عندما تبدو غير صالحة. وهذا اتجاه عام لا استثناء فيه. ويبلغ هذا الاتجاه درجته المتطرفة عند بعض الشعراء وكتاب القصة والمسرحيات في العصر الحاضر الذين يبدو أنهم قد استقروا على أن الناس سوف يقومون حتما بتعديل مفهوماتهم المتوارثة عن التنظيمات الدينية والأسرية والأخلاق بصفة عامة، وعن النظام الصناعي والملكية والحرب ونظام الدولة ذاتها. وفي الحقيقة أن شيئا من هذه الأنظمة لا يستثنى من هذه القاعدة لسبب تقديس البعض له، فكل شيء يوضع موضع الاختبار، وأيا كان رأينا كأفراد حول بعض الانتقادات التي

توجـه للأنظمة القائمـة، ومهما كان مدى خلافـاتنا حول مزايـا التحسينات المقترحة، إلا أنه من الواضح وضوحا كافيا أن هنالك ميلا شاملا للنقد[٨٥].

**٢ ـ النتائج الاجتماعيـة لحركة التصنيع:** إن هذه النتائج عـديدة، وبعيدة المدى. وقـد وردت قصتهـا كثيرا لـدرجـة تجعل الكـاتب يتردد حتى في مجرد الإشـارة إليهـا، ومع ذلك فتكـامل عـرض الفكـرة يحتـاج إلى إبـراز بعض النقاط:

* فمن أوضح نتـائج التصنيع الناس، التكـامل الاجتماعي المطـرد النمو ومـا يترتب عليه من ازدياد حاجة المجتمعات إلى بعضها البعض.

* أما الاتصال، وهو الجانب الفكري لعملية التكامل ذاتها، فقد زاد ـ بدرجة أعظم ـ وخاصة في ميدان سهولة انتشار الأفكار وسرعته.

* تـزايـد الاتجاه نحـو التجميـع، فـالمصنع الصغير يكبر في الحجم لأسبـاب اقتصاديـة، وتتحد المصانع في منظمات صنـاعية، وتزداد الضخـامة تضخما فتنشأ حـول المصنع مـدينة صنـاعيـة، وتتضاعف المصـانع فتكبر المدينـة، وينتقل إليها الناس من الريف، وتؤدي الهجرة إلى تضخم عدد السكان وفي الوقت ذاتـه فيمكن الإنتاج المتزايد مـن سد حاجة عـدد أكبر من السكان، وبذلك يزداد عدد التنظيمات في مختلف النـواحي، ويصبح المجتمع محكوما بمؤسساته لا بأفراده[٨٦].

**٣ ـ الاتجاه الـديمقـراطي:** وهـو يقوم على احترام النـاس، وأن لكل فـرد شخصيته وأنـه يجب أن يعامل على هـذا الأساس. وهذا الاتجاه كـان ضروريا لإيجاد التوازن المطلوب في ظل الاتجاه السابـق الذي يشير إلى تزايد الاعتماد على حكم المؤسسات والتنظيمات حتى لا تطغى على الفرد وتقهره.

إن العالم بأنظمتـه ومـــوارده ملك للإنســان، وهـــو موجــود من أجل نموه ومساعدته على أن يعـــبر عن وجـوده، ولما كان الإنسان لا يصبح إنسانا

إلا في مجتمع، كان لابـد للإنسان أن ينمو وأن يعبر عن وجـوده بصورة تسمح للجميع بأن ينمـوا وأن يعبروا عن وجودهم ولا تسمح لأي شخص بأن ينمـو على حساب الآخرين(٨٧).

لكن: هل من الممكن أن يظل الاستقرار الاجتماعي قائما مع التـزايد المطرد في سرعـة التغير؟ وبعبـارة أخـرى: إذا كان معـدل سرعـة التغير سيـزداد بغير حدود، ألا يـأتي حتما في النهاية وقـت تصبح عنده سرعـة التغير بالغـة درجة تؤدي إلى انحلال المجتمع؟ بالطبع يمكـن أن يحدث هذا لكنه تحد يدفع علماء السياسة والاجتماع والنفس والتربية إلى مواجهته بكل السبل.

وفضلا عن ذلك فـالتقدم نادرا مـايكون منتظما، ويؤدي هـذا الوضع غير المتزن إذا استمر على هـذا النحو إلى الشعور بالتوتـر. وربما كان أهم أمثلة على هـذه الحالة هـو ما تـرتب على التقدم التكنـولـوجي من ظهور طـرق جديـدة للحياة، بينما ظلت وجهة النظر الاجتماعية الخلقية، وأساليب السلوك المنتظمة للحياة متخلفـة عنها(٨٨). وهذا أيضا من المسائل التـي فرضت نفسها بصفة خاصـة على فلسفة التربية لكي تعمـل أدوات البحث والتحليل للخروج من هذا المأزق.

## المعرفة:

يبـدأ ديوي مثلـه مثل معظم الفلاسفـة بتـوضيح وجهة نظـره بنقد الفكـر السابق عليه تجاه المعرفة.

فالنظـرية التقليـدية التي لا تـزال سائدة عنـد البعض حتى اليوم، تـزعم وجود عيوب ذاتية في الإدراك والملاحظة كوسيلتين للمعرفة، وذلك بالإشارة إلى الموضوع الذي يقدمـانه، وطبقا للرأي القديم: هذه المادة هي بـالذات خاصة جـــدا، وتبلـغ من التغيـر والحدوث مـا لا سبيل معه أن تسهم في (المعـرفة) فهي إنـمـا تفضي إلى الظن ومجرد الاعتقاد. أمـا في العلم الحديث، فلا توجد

في الحواس إلا عيوب (عملية) هي بعض التحديد في البصر، مثلا مما يمكن أن يصحح ويكمل بوسائل متعددة مثل استعمال العدسات، وكل نقص في الملاحظة يدفع إلى اختراع آلة جديدة تكمل النقص (ويبعث على ابتداع وسائل غير مباشرة كالحساب الرياضي الذي نتغلب به على قصور الحواس). ونشأ في مقابل هذا تغيير في مفهوم الفكر وعلاقته بالمعرفة، فقد زعموا في القديم أن المعرفة السامية يجب أن يقدمها الفكر الخالص، وهو خالص لأنه بعيد عن الخبرة مادامت الخبرة تتطلب تدخل الحواس، أما الآن، فمن المسلم به أن الفكر ـ على الرغم من أنه لا غنى عنه في معرفة الوجود الطبيعي ـ لا يمكن بذاته أن يقدم هذه المعرفة. ولا غنى عن الملاحظة، سواء في تقديم المادة الأصلية التي تشتغل عليها، أو في اختيار النتائج وتحقيقها تلك النتائج التي نصل إليها بالبحث النظري. ولا غنى للعلم عن خبرة متخصصة بدلا من كل خبرة تضع حدا لإمكان العلم الصحيح[٨٩].

وهناك مقابل موضوعي لهذا التغيير، فقد كانت الحواس والخبرة في النظرية القديمة عوائق للعلم الصحيح، لأنها داخلة في التغير الطبيعي وكان موضوعها الملائم لها والذي لا مناص منه هو الأمور المتنوعة والمتغيرة، والمعرفة بمعناها الكامل الصحيح إنما تكون ممكنة إذا كانت علما بالثابت اللامتغير. وهذا وحده هو جواب البحث عن اليقين. وبالنسبة للأمور المتغيرة، الظن والتخمين وحدهما هما الممكنان، كما أن تلك الأمور من جهة العمل هي منبع الخطر.

ويعقب ديوي بأن فكرة علم طبيعي، في نظر العالم وفي صيغة مما يفعله في البحث، ينبغي أن تولي ظهرها للتغيير الحاصل في الأشياء والأحداث، لهي فكرة غير مفهومة، فما يهم العالم أن يعرفه وأن يفهمه هو بالضبط التغييرات الحاصلة، تلك التي تصنع له مشاكله، وهذه المشكلات تحل حين تترابط التغييرات بعضها بالآخر. وعندئذ تبرز الثوابت والمتغيرات النسبية، ولكنها علاقات بين التغييرات وليست مكونات لعالم أعلى من الوجود.

كـانت المعـرفـة في النظـريـة القـديمـة، كما كـان العلم، تـدل بـالضبط وبـالإطـلاق على الانصراف من التغير إلى اللامتغير. أمـا في العلم التجـريبي الجديد، فإننـا نحصل على المعرفة بطـريق مغاير لـذلك تماما، نعنى بوسـاطة تنظيم مـدبر لطـريق محدود مخصص للتغير. وطـريقـة البحث الطبيعي، هي إجـراء بعض التغيير لنـرى أي تغيير آخـر ينشـأ عن ذلك، والترابط بين هـذه التغييرات ــ حين تقـاس بسلسلـة من الإجـراءات ــ يكـون الموضـوع المحـدد والمطلوب للمعرفة[٩٠].

وانتقد ديوي كـذلك الفيلسوف الألماني (كانط) الذي زعـم أنه أحدث في الفلسفة ثورة مثلما أحدث كوبـرنيق في علم الفلك، وهذا الزعم حرص ديوي على تفنيده[٩١]، فأن يرجع كانط المعرفة إلى الذات العارفة، ويجعلها هي المحور الـذي تدور عليـــه ليس ثــورة كوبرنيقيـــة، بل رجـوعا إلى نظـرية بطليمـوس، أو على حـد تعبير ديـوي: إنه عـود إلى نظـام بطلمي متطرف Ultra Ptolemaic.

الثورة الكـوبرنيقية هي كـذلك لأنها نزعت عن حـركة الأجرام السماويـة ما لها من صفة ذاتية طبيعية فيها. وقد أخـذ كانط هذا الجانب الوحيد من الثورة الكوبـرنيقية وطبقـه على المعرفة الإنسـانية، وقـال إن الأشياء ليس لها في ذاتها حقيقة تعرف، وإنما المعـرفة تنبع من أنفسنا، حين تصـاغ الأشياء الخارجية في قوالب أو مقولات عقليـة. ويفسر ديوي هذا الصنيع من جانب كـانط بأنه لم يفعل شيئا أكثر مـن أنه أنزل الفلسفة من عرش التعـالي في عالم منفصل إلهي، إلى عرش العقل الموجود في الإنسان، فالمعرفة مستمدة بالفطرة من هذا العقل، وهي أولية سابقة على التجربة.

أما رأي ديوي، فهو على عكس هذا.

المعرفـة ليست أولية، ولا سابقة على التجـربة، بل إنها نابعة من التجـربة نفسها، من الخبرة، وهي ثمرة لها.

إن اعتماد المعرفة على المقولات الموجودة في العقل ــ أو إن شئنا الدقة بحسب تعبير كانط مقولات الفهم ـ يضفي عليها هاتين الصفتين المميزتين للعلم، وهما العموم والضرورة. ونحن نذكر أن تحليل هيوم، وإنكاره الصلة السببية هو الذي أيقظ كانط من سبات الاعتقادات، فأقام مذهبه للرد على مزاعم هيوم(٩٢).

بيد أن العلم الحديث اجتاز مرحلة الحتمية التي أرادها له مذهب نيوتن، فأصبح لا يزعم عموما ولا ضرورة. إنه حادث، وأصبح يقوم على الاحتمالات، وتتغير القوانين كلما تغيرت الظروف والشروط. ليست القوانين وهي الغاية النهائية من العلم أزلية ثابتة، وإنما هي تصوير للعلاقات المتبادلة بين الظواهر، هذه الظواهر المتغيرة بحسب الظروف والأحوال.

وديوي يؤكد أنه هو ـ لا كانط ــ صاحب ثورة كوبرنيقية في المعرفة، ذلك أن مركز الفلسفة في تراثها القديم كان الذهن الذي يعرف بمقتضى ما له من قدرات موجودة بداخله، أما في الفلسفة التي ينادي بها فالمركز هو (التفاعل) المستمر في مجرى الطبيعة بين ذهن الإنسان والأشياء الطبيعية(٩٣). وهذا التفاعل يجري طبقا لعمليات مقصودة توجهنا نحو نتائج جديدة، وفي ضوء هذه النظرية ليس العالم هو المركز ولا الذات، وليست الطبيعة الخارجية، ولا النفس الإنسانية هي المركز، وإنما هو عالم واحد متصل يشتمل على الطبيعة وعلى الإنسان ونفسه وعقله وذكائه، باعتبار أن هذه الأمور كلها أجزاء من الطبيعة نفسها، والكل في حركة متصلة وجريان دائم، وإن شئنا أن نعين مركزا (في هذا العالم المتصل المترابط، فهو «الخبرة»).

وتؤدي ثورة ديوي المعرفية إلى بعض النتائج(٩٤):

ففي المذاهب التقليدية كان الذهن يقف من الأشياء الخارجية موقف المتفرج، يراها من خارج، ولا يتدخل في أحداثها، ولا شأن له بتوجيهها، ولا يشارك في مسرح مأساتها. إنه مجرد متفرج يسجل مايجري من أحداث، أما في مذهب ديوي، فلابد من مشاركة الذهن في مجرى الحياة.

وكان الإنسان في ظل الفلسفات التقليدية يكسب المعرفة، فيتغير، لأنه يستنير من حصوله عليها، فيصبح عارفا بعد أن كان جاهلا، ولكنها معرفة أشبه بـ (الحلية) التي تضاف إلى الشيء لتكسبه رونقا فيصلح للزينة، أما المعرفة عند ديوي، فهي ذلك النوع الذي يغير العالم، لأنه يتدخل فيه ويوجهه.

## القيم:

وإذا كانت (القيم) تحتل منزلة رفيعة في الفكر الفلسفي، فإنها تحتل مكانة متميزة في فلسفة التربية بصفة خاصة من حيث إنها موجهة لسلوك الإنسان نحو هذا السبيل أو ذاك. وكان اهتمام ديوي بهذه القضية نابعا بالإضافة إلى هذا وذاك ــ أي بالإضافة إلى وضعه كفيلسوف، ودوره كمرب ــ من إنه يضع (الديمقراطية) نموذجا ينسج المجتمع الأمريكي فكره وسلوكه وفقا له. ومادام للأفراد في النظم الديمقراطية حق المشاركة في تكييف أغراض الجماعة، وفي تقرير شؤونها، فمن المهم أن يعرفوا المقياس الذي يمكن بوساطته الحكم على هذه الشؤون، والتمييز بين ماهو صالح وماهو غير صالح من الأغراض[٩٥].

والإجابة عن هذا التساؤل في البراجماتية خاضع للمبدأ البراجماتي العام، فإذا كانت الأشياء والأعمال تستمد قيمتها من النتائج التي تترتب عليها في خبرة الأفراد والجماعات، فإن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، هو شر، فالمصدر النهائي للقيم يقع في نطاق الخبرة الحسية بالرغبات والارتياح الناشىء عن تحقيقها[٩٦]، ومن هنا تأتي أهمية النزعات الطبيعية والميول ـ التي هي مصدر الرغبات ـ في فلسفة ديوي.

ولكن، ليس معنى هذا أن كل شعور بالارتياح لإرضاء رغبة يكوّن قيمة، وليس معناه أن تخضع للنزعات والميول أيا كانت، وأن تساير التربية كل ميل عارض يظهره الطفل، فالميول والنزعات ليست سوى المادة الخام التي تتألف

منها الحياة الطيبة، وينبغي أن تخضع هي نفسها للمقياس التجريبي، أي أن نحكم عليها على أساس أثر النشاط الذي تدفع إليه في خبرة الأفراد والجماعات، فالنزعات التي لا ينتج عنها إلا نشاط يجلب ارتياحا وقتيا عارضا، والرغبات التي يعوق تحقيقها رغبات أثبت منها وأبعد أثرا في حياة الإنسان، ليست بذات قيمة، ثم إن رغبات الأفراد قد يتعارض بعضها مع بعض، كما تتعارض رغبات الفرد الواحد، فلا يمكن اعتبارها كلها قيما. أما النزعات ذات القيمة، فهي النزعات ذات الأثر الثابت، التي ينتج عنها نشاط اجتماعي يؤدي إلى النمو[٩٧].

وقد ظهرت مدرستان للإصلاح الاجتماعي، إحداهما تقول إن الأخلاق تنبع من الباطن، وإننا إذا شئنا تغيير النظم الإنسانية، فيجب أن نعتمد على تطهير النفس وتصفية القلب. والأخرى تقول إن الإنسان ثمرة البيئة، وأن تغيير النظم يؤدي إلى تغيير الطبيعة الإنسانية، أما مذهب ديوي فيقول إن السلوك تفاعل بين الإنسان والبيئة، بين ماهو طبيعي وماهو احتمالي، فهناك قوى داخل الإنسان وقوى خارجية عنه، والخير في التلاؤم البصير بين الجانبين، والمقصود بالتلاؤم البصير، تدخل الروية Delibration في توجيه السلوك[٩٨].

وليست (الروية)، حساب الأفعال من جهة ما تؤدي إليه من مكسب وخسارة في المستقبل كما يزعم أصحاب مذهب المنفعة. ومن الواضح تباين هذه الفكرة مع الواقع، إذ ليست وظيفة الروية أن تؤدي إلى الفعل بإبراز أقصى نفع يمكن الحصول عليه، بل وظيفتها حل مشكلات العمل الراهن، وأن تعيد إليه الاتصال وترد له الانسجام، وأن تستخدم الدوافع الضائعة وتوجه العادات نحو الطريق الصحيح. ولتحقيق هذه الغاية تنقطع الروية إلى ملاحظة الشروط الراهنة وتذكر المواقف السابقة. تبدأ الروية من موقف مضطرب وتنتهي باختيار مسلك للعمل تشق طريقها فيه.

ويستمر ديوي في نقد النظرية الحسابية Calculative Theory في الأخلاق، فيقول إن الحقيقة الأساسية الأولى هي أن الإنسان كائن حي يستجيب في العمل لمؤثرات البيئة، وهذه الحقيقة تتعقد في (الروية) ولكنها لا تنمحي بكل تأكيد. ونحن نستمر في الاستجابة لموضوع خيالي، كما نستجيب للأشياء التي نلاحظها. والطفل لا يتحرك نحو صدر أمه نتيجة تقدير مميزات الدفء والطعام التي تفوق آلام المجهود. ولا يبحث البخيل عن الذهب، ولا يكافح المهندس المعماري لعمل الرسوم، ولا يعمل الطبيب على مداواة الجروح نتيجة لحساب المميزات والمساوىء النسبية(٩٩).

والفرد في تكوينه للقيم الخلقية يمر بمرحلتين متتابعتين، في المرحلة الأولى تكون الأخلاق مفروضة على الفرد عن طريق الجماعة، وفي المرحلة الثانية، فإنه على الرغم من أن الفرد يكون قد تأثر بالقيم الأخلاقية التي فرضتها عليه الثقافة، فإنه يبدأ في أن يسلك سلوكا يمكن أن نعتبره خاصا به إذ يصبح سيد أخلاقه. وفي المرحلة الأولى وهي المرحلة التي تفرض فيها الجماعة على الفرد نوع الأخلاق التي يجب أن يتعامل بها، تعمل هذه الجماعة على أن يكتسب هذا الفرد وأن يقبل أنواعا من السلوك على أنها واجبات، ولذلك يجب القيام بها، وأنواعا أخرى من السلوك على أنها أخطاء، ولذلك يجب الابتعاد عنها. والأخلاق في هذه المرحلة هي أخلاق خارجية، وفي المجتمعات الراكدة التي مازالت تمر بمرحلة حضارية بدائية تكون هذه الأخلاق الخارجية هي النمط السائد، ويخضع لها الفرد خضوعا تاما، وبذلك ينعدم أو يقل الصراع بين الفرد والتقاليد، ولو أننا نظرنا إلى كثير من الناس في العصر الحديث لوجدنا أنهم مازالوا في هذه المرحلة(١٠٠).

أما المرحلة الثانية من مراحل تكوين الأخلاق فهي التي تصبح فيها هذه الأخلاق مسؤولية فردية وإنجازا فرديا، أي أنها تنتقل من مجرد سلوك توافقي مع حاجات الجماعة وقيمها إلى إيمان بهذا السلوك ومسؤولية عنه، وعلى هذا

الأســاس أيضــا ينتقل تكوين الضمير مــن مجرد سلطة خــارجيــة إلى أن يصبح سلطة داخلية تقوم على الإقناع والاقتناع.

والقيم الخلقيــة بهذا المعنى تكتسب صفة الموضــوعية في ضــوء العلاقــة بين سلوك الإنسان ونتائج هذا السلوك في بيئته وفي الآخرين، فالأخلاق التي تصوغ أحكامهــا القيمية على أســاس النتائج يجب أن تعتمــد بطريقــة أوثق على نتائج العلم، لأن المعــرفة بــالعــلاقات بين التغيرات معــرفــة تمكننا من ربط الأشيــاء كأسبــاب ومسببات، هــي العلم، ومن هنا تسقط الفــواصل بين القيم العليــا والسلوك، حيث يقاس هذا السلوك في ضوء نتائجه وفي ضوء هذه القيم، ومن هنا كذلك يتصل السلوك الخلقي بالمستقبل حيث إنه يهدف إلى تعديل الظروف والاختيار من بينها على ضوء معــرفة الخير والشر. بل إن تعديل السلوك يتطلب تغيرا في الظروف الموضــوعية التي تتدخــل في تكوين عادات الإنســان وخلقه. وبهذا يمكن أن تصبح الأخلاق علميــة مادامت تخضع لقياس مــوضوعي حين نقيس هذه الظروف الموضوعية، فــالأخلاق ليست ذاتية مغلقة على نفسها، كما ذهب بعض فلاسفة الأخلاق حينما عزلــوا بعض أنواع السلوك على أنها فاضلة أو مــرذولة من آفــاق السلوك الــواسعــة، تلك التي تتصل بحياة الإنســان مثل الصحة والقــوة والمهنة، فقــد يؤدي هــذا الانفصال إلى نتــائج كثيرة على رأسها (النفــاق) المتمثل في العمل العلني على غير مــايبطنــون ويــؤمنــون، وكــذلك (الرضا) المتمثل في الاستسلام والمسايرة لما هو سائد مهما كان سيئا[١٠١].

## ثانيا: بعض ملامح الفكر التربوي البراجماتي

### الأهداف:

على الرغــم من الأهمية التي تحتلهــا (الأهداف) في العمل الإنســاني بصفة عامــة، والعمل التربوي بصفة خــاصة، فإننــا نجد أنها في حاجــة إلى تعريف يساعــد على تبين حدودهــا ومداهــا وأثرهــا وأنواعهــا، ففــي المجــال التربوي

مازالت الأهداف تستخدم ــ كما تستخدم في المجالات الأخرى ـ بمرادفات كثيرة، فهناك الغايات، والأهداف، والأغراض والمقاصد والمرامي، ويبدو للبعض أنها جميعا تؤدي وظيفة واحدة وتحمل معنى واحدا(١٠٢).

ولسنا في مجال يسمح لنا بمناقشة الفروق بين هذه المصطلحات، وكل ما نريد أن نوضحه هنا أنه مهما كانت صياغة الأهداف والعبارات التي تدل عليها، فإنها تتضمن دافعا يحس به الفرد أو الجماعة يتحول إلى رغبة، ثم إلى تفكير في تحقيق هذه الرغبة عن طريق تغيير الظروف الموضوعية وتبديلها بالوسائل المناسبة إلى ظروف جديدة تجسد هذه الرغبة(١٠٣).

وهذا الدافع، ثم الرغبة، ثم التفكير في تحقيقها واختيار السلوك أو المسار المناسب للوصول إليها، كل هذا ينشأ وسط مشكلة أو موقف يتطلب مواجهة أو حلا بما يتفق و(تطلعات) تنقل المشكلة أو الموقف إلى وضع جديد يحقق فيه الفرد أو الجماعة القدر الأكبر من التكيف والنمو. فشيوع الأمية وسط الأمة العربية مثلا، يشكل مشكلة أساسية للبلاد العربية، وتتكون هذه المشكلة من التناقض بين شيوع هذا الجهل وحق الأمة في حسن التعامل مع متغيرات الكون والحياة. ومن هذا التناقض ينشأ الدافع ثم الرغبة في حل هذه المشكلة بمحو الأمية، وبالتالي ينشأ التفكير في تنظيم الوسائل الكفيلة بذلك، والانتقال من الدافع إلى التفكير إلى استنباط الوسائل المناسبة للوصول إلى (التطلعات) الجديدة التي تبدل المشكلة بموقف جديد.. كل هذه الخطوات تكون عملية ذكية، تجعل من الرغبة هدفا، ومن الهدف خطة عملية. وعلى ذلك فإن «الهدف يدل على نتيجة أي عملية طبيعية على مستوى الوعي بحيث تحيله عنصرا في تقدير الملاحظة الراهنة وفي اختيار طرق التصرف. وفحواه، أن النشاط قد أصبح ذكيا، وبصفة خاصة، فهو يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والخبرة»(١٠٤).

ولعلنا الآن نستطيع أن نطبق نتائج هذا المفهوم على النظر في المعايير التي رأى (ديوي) أنها هي التي تحدد الأهداف الصالحة[١٠٥]:

١ ـ يجب أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنيا على الأمور الجاريه فعلا وعلى مافي الوضع من وسائل أو صعاب. فما أكثر ما تخرق هذا المبدأ نظريات التربية والأخلاق المتعلقة بالهدف الصحيح لأعمالنا فنفرض غايات خارجة عنها، وغريبة عما يتألف منه الوضع المحسوس، ومستقاة من معين خارجي. وهكذا تصبح المشكلة، توجيه أعمالنا لتحقيق هذه الغايات التي نزودها من الخارج تزويدا، وهي أشياء ينبغي لنا أن نعمل من أجلها، ومهما يكن الأمر، فإن مثل هذه الأهداف تقيد الذكاء ولا تعبر عن العقل في تدبره وملاحظته واختياره لأفضل الحلول المحتملة. وهي تقيد الذكاء لأنها إذ تقدم جاهزة، لابد أن تفرضها سلطة خارجية عنه، فلا يبقى له إلا مجرد الاختيار الآلي للوسائل.

٢ ـ ينبغي أن يكون الهدف مرنا قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف، وهذا لا يحدث عندما يكون الهدف مفروضا من خارج، إذ من طبيعته في هذه الحال أن يكون جامدا، لأنه لما كان مقحما أو مسلطا من الخارج لا يفرض فيه وجود علاقة عملية بينه وبين ظروف الوضع المحسوس، فما يحدث في أثناء سير العمل لا يؤيده أو يفنده أو يغيره. بل لا نستطيع إزاء هدف كهذا إلا التمسك به. وما قد يصيبه من فشل بسبب قلة تكيفه، يعزى إلى اعوجاج الظروف ليس غير، لا إلى أن الهدف ليس معقولا في تلك الظروف. أما الهدف المشروع فقيمته، على النقيض من ذلك، في قدرتنا على اصطناعه لتبديل الظروف، فهو أسلوب نعالج به الظروف لنحدث فيها ما نريده من التغييرات. وكل هذا معناه أن الهدف شيء تجريبي، ومن ثم فإنه ينمو نموا مطردا أثناء امتحانه واختباره بالعمل.

٣ ـ ينبغي أن يمثل الهدف دائما إطلاق فعاليات الإنسان وتحريرها. وفي القول الاصطلاحي (وضع الغاية نصب عينيه) مايشعر بذلك، لأنه ينصب أمام العقل نهاية أو خاتمة لعملية ما، فما من وسيلة نستطيع أن نجد بها العمل إلا إذا وضعنا نصب أعيننا الأشياء التي ينتهي بها، كأن يكون هدف المرء في الرمي هو الرمي. ولكن يجب أن نذكر أن الشيء ليس إلا علامة أو إشارة يعين بها العقل العمل الذي يرغب في تحقيقه. وإذا توخينا الدقة في التعبير، قلنا إن الغاية الموضوعة نصب العين ليست المرمى نفسه، بل إصابته. وما الأشياء المختلفة التي يفكر فيها المرء إلا وسائل لتوجيه العمل.

وبناء على هذه المعايير يمكن أن نشرع في الإشارة إلى بعض الصفات التي تتميز بها الأهداف الصالحة في التربية(١٠٦):

١ ـ يجب أن يبنى هدف التربية على الفعاليات الذاتية للفرد المربي بما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة، ومن هنا كان من الخطأ الاستجابة إلى ذلك الميل العام إلى الأخذ باعتبارات محببة إلى الكبار ونصبها أهدافا دون نظر إلى استعدادات المتعلمين.

٢ ـ ينبغي أن يكون الهدف قابلا للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، أي ينبغي أن يشعرنا بنوع البيئة اللازمة لتحرير استعداداتنا وتنظيمها. وما لم يؤد الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل، وما لم تساعد هذه الأساليب على امتحاناته وتصحيحه وتوسيعه، لم يبق للهدف قيمة، فبدل أن يساعد مهمة التعليم الخاصة، نراه يحول دون القيام بالأحكام البسيطة في ملاحظة الأوضاع وتقديرها، إذ يعمل على إبعاد معرفة كل شيء إلا ما اتفق مع الهدف المنصوب. إن كل هدف جامد بحكم تلقينا إياه جامدا، ينفي في الظاهر لزوم الاهتمام بالأوضاع الملموسة، فإذا كان تطبيقه واجبا في كل حال، فما جدوى ملاحظة التفاصيل التي ليس لها في الأمر عدّ ولا حسبان؟(١٠٧).

٣ ـ ينبغي للمربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية، فلا شك أن كل عمل، مهما بلغ من التحديد هو عام بما يتفرع عنه من العلاقات، لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء، وعلى قدر ما تجعلنا الفكرة العامة أشد يقظة لتلك العلاقات، لا يمكن أن تكون عامة إلى حد بعيد. ولكن (العام) قد يستعمل أيضا بمعنى (المجرد) أو المنفصل عن كل قرينة معينة. ومثل هذا التجريد معناه البعد مما يعود بنا مرة أخرى إلى اعتبار التعليم والتعلم مجرد ذرائع نبلغ بها غرضا منقطع العلاقة بالوسائل(١٠٨).

## الأساس الخبري للتعليم:

أي مصدر يمكن أن نعتمد عليه ونثق فيه لنستمد منه مواد التعليم؟

لم يكن مما يرضي فلاسفة اليونان أن يعتمدوا في أمر مثل هذا على الواقع الخبري، حيث إن مجاله لم يتعد عندهم الشؤون العملية البحتة التي تدل على النقص والحاجة والرغبة، مما يجعلها غير قادرة على الاكتفاء بذاتها، أما المصدر الذي كانوا يعدونه أهلا للثقة والاعتماد عليه فهو أن تقوم مواد التعليم على مجموعة من المبادىء والأصول العامة الثابتة المجردة مما لا نستطيع أن نلتمس له وجودا في العالم الخبري، فلديك من «العقل» ما يمكنك أن تضرب به في عالم المثل أو الصور المجردة لتستمد منه قوام ما تود تعلمه(١٠٩)، ذلك لأن هذه الأمور وما يماثلها موجودة لذاتها، مبرأة عن أي اعتبار مما يجعلها أشرف وأرفع من الأمور العملية. هذا بالإضافة إلى حاجة الأمور العملية إلى الجسم من حيث هو أداة لها، بينما يعد (العقل) ذلك العنصر اللامادي السامي، أداة للمبادىء والأصول العامة الثابتة المجردة. وهذا هو أساس مايعرف بالثنائية المعروفة بين العمل والمعرفة(١١٠). فليس لك أن تعد ما تتعلمه من الأمور العملية «معرفة»، إنها «ظن»، و«المعرفة» لابد أن تستند إلى يقين، واليقين لا يلتمس إلا في الأمور العقلية البحتة. ومن هنا أيضا قامت مواد التعليم على أساس نظري عقلي صوري بحت. ونبذت الأساس الوجودي الخبري الواقعي.

فإذا جلونا الخبرة ونفينا ما كـان لاحقا بها من سوء الفهم والاعتبار، بحيث تبين لنا أن المحك الذي يبين قيمة أي فلسفة هو مدى اعتمادها على مثل هذه الخبرة(١١١)، كان علينـا أن ننظر في كيفيـة قيامها كأسـاس تقوم عليـه التربية وكمحور تدور حوله عملية التعليم.

وأول ما نحب أن نلفت إليه النظر هو أن ننفي ما قد يتبادر إلى الأذهان من اعتبار كل ماهو خبري صـالحا لأن يدخل في العملية التربوية، إذ إن هناك بعض الخبرات التي تلحق بـالعملية التربـوية ضررا أكثر منـه نفعا، فقـد تكـون الخبرة بحيث تـؤدي إلى التبلد مثـلا، كما قـد تمنع الحسـاسيـة وتضعف من القـدرة على الاستجـابة الموفقـة ومن ثم تقلل من إمكـان أن يحصل على خبرات أغنى في المستقبل(١١٢).

وقد تكـون الخبرات من التفكك فيما بينها بـدرجة تجعلها غير متكـاملة، بينما تكون كل منهـا في حد ذاتها، مما يؤدي إلى تبـديد طاقـة الفرد وإلى تشتيت فكره. وهنا يجدر بنا أن نسجل أن التربيـة التقليدية لم تهمل الخبرة كلية، وإنما عيبها أنها كانت تقوم على خبرات من النوع السيىء الضار، فكثير من الطلاب من تبلدت أفكارهم وفقدوا الحافز على التعلم من جراء الطريقة التي خبروا بها التعلم. وكثير من الطـلاب اكتشفـوا الهوة الكبيرة التي تفصل بين مـاتعلمـوه داخل المدرسـة ومـواقف الحيـاة التي يخبرونها، ممـا لا يتيح لهم أي قـدرة على التحكم فيهـا، فليس الأمـر إذن وجـود الخبرات أو عدم وجـودهـا وإنما المهم كذلك أن يقترن هذا الاهتمام بنوع ما يقدم من خبرات.

ويضع لنـا ديوي شرطـا مهما نستعين بـه في اختيار نـوع الخبرة، وهـو مايكـون للخبرة من تأثير في الخبرات التـاليـة: إن ذلك يفـرض على المربي أن يمـد التلميـذ بخبرات تستغـرق ضروب نشـاطـه مع ضرورة ألا تكـون منفـرة حتى تشجعـه على الحصول على خبرات أخـرى مرغوب فيها في المستقبل، ويسمي ديـوي هذا الشرط «استمـرار الخبرة» The Continuity of Experience(١١٣). بيد أن الأمر ليس

مرهـونا بتطبيق معايير وشروط، بل لابد أن يقـرن هذا الشرط بالاهتمام بـ «طـريقة» تطبيقه. إن المغالاة في تدليل الطفل خبرة لها أثـر مستمر، فهل يجيز لنا أن نقبلها؟ الآثار السيئة لخبرة مثل هـذه معروفة. ومن هنا كان قولنـا إن «الطريقة» التي نطبق بها شرط الاستمرار لا تقل أهمية عن هذا الشرط نفسه(١١٤).

وحقيقة الاستمـرار، أو مايسمى بـ «تواصـــل الخبرة» Experimental Continuum تـرتبط بها حقيقة أخـرى وهي أن الخبرة لا تحدث في الفراغ، بل إن هنـاك مصـادر خـارج الفرد تنشأ عنهـا وتنبع من معينهـا على الـدوام وهي البيئـة، وهل يستطيع أحد أن ينكر أن الخبرة التي يكتسبهـا طفل في بيئة مثقفة تختلف عن تلك التي تتميز بالجدب الثقافي؟ وأن خبرة الطفل الذي ينشأ في القرية تختلف عن خبرة التي ينشأ في المدينــة؟ إن ذلك يفــرض على المربي أن يكيف الخبرة الحقيقيــة عن طـريق الظـروف المحيطة بها، دون أن يقف عنـد حـد ذلك، بل لابـد أن يضع في الحسبان كذلـك أي عوامل البيئة يمكن استغلالـه للحصول على خبرات تؤدي إلى النمو. وهذا التنظيم الفعال لظروف الخبرة الموضوعية يتيح فرصا أنجح لقيام تفاعل مفيد بين هذه الظروف وهـذه الحاجات الداخلية مما يوفـر للخبرة شرطا رئيسيا آخر يكسبها القـدرة على أن تكون خبرة مـربية. وقـد كان تأكيـد التربية التقليـدية على ظروف الخبرة الخارجيـة وحدها هـو الذي أكسبها مـاعرفت بـه من شكلية وجمود، ذلك لأن (التفاعـل) لابد أن يراعى فيـه الجانبان معـا: جانب الظـروف الخارجية الموضوعية، وجانب العوامل الداخلية(١١٥).

إن الخبرة حينما نراعي فيهـا هذه الشروط، نتأى بها عما أخـذناه على النظـريات والآراء السـابقة من أوجـه الخطأ والنقص، فهي في هذه الصـورة الجديدة تنظـر إلى الطفل لا على أنه يقف من الأشياء موقفا سلبيـا يتلقى منها الانطباعات المختلفة، وعن طريق هذه الانطباعات يتعلـم ويختبر هذه الأشياء، وإنما تنظر إليه من حيث إنه يتعلم مـا يتعلمه عن هـذه الأشياء عن طـريق استعماله لها ومـا يترتب على هذا الاستعمال من عواقـب ونتائج(١١٦) أو بمعنى آخر تنظر إليـه من حيث إنه يتعلم عن طريق سلوك هذه الأشياء والأشخاص(١١٧).

وليس من شك أننا عندما ننظر إلى الخبرة والعمل هذه النظرة إنما نضع التفكير في موضعه الصحيح من حيث هو عملية ملتحمة بالعمل والخبرة، ومن ثم لا يعدو العمل وعاءً فارغاً من التفكير يستحق ما لحق به من ازدراء وتحقير. إنه بهذا يمكن أن يصبح سبيلا للتعلم والحصول على المعرفة، إن لم يكن هو السبيل الوحيد. والخبرة بناء على هذا ليست مجرد تلخيص لما تم من الأشياء، وبذلك يكتسب كل ماحدث لنا من الأشياء وما قمنا نحن به من عمل بهذه الأشياء خصبا وغنى وثراء، ويذهب عن التجريب ما لصق به من اندفاع وشعوذة، ويصبح موجها عن طريق هدف معين وتسيره طرق ومقاييس خاصة فيكتسب بالتالي العنصرالعقلي الذي يقف به في مواجهة كل من التجريبية التقليدية والمثالية العقلية(١١٨).

أما النتائج التي يمكن استخلاصها من كل ماسبق بالنسبة للعملية التربوية فتتلخص فيما يلي:

١ ـ إنه مادامت العلاقات الفعالة التي تقوم بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية هي التي تكون قوام الخبرة(١١٩)، كان على المدرسة أن تهيىء بيئة تتسم بالحيوية والواقعية يمكن أن يحدث فيها مثل هذا التفاعل وحتى يمكن للتلميذ أن يكتسب نتيجة هذا التفاعل المعاني المهمة اللازمة لزيادة «خبرته وتعلمه». إن رفض مدارسنا أن تكون أماكن للحياة إنما هو بمنزلة انتحار أخلاقي للمجتمع الذي نعيش فيه. إننا نساعد بهذا على قيام العملية التربوية على أسس علمية صحيحة، إذ يخبرنا علماء النفس بأن التعلم يستند إلى مبدأين مهمين:

أولا: إن ما نتعلمه يجب أن نمارسه.

وثانيا: أننا لا نتعلم كل شيء نمارسه، فنحن نتعلم فقط الشيء الذي ننجح في أدائه(١٢٠).

٢ ـ لقد لحق بأوجه النشاط المختلفة في الحياة الاجتماعية اليوم من التغيرات ما يجعل من اليسير النظر العلمي السليم إلى العمل واعتباره الطريق الصحيح إلى التعلم والمعرفة، فقد أدى تغلغل العلم التطبيقي في كل جانب من جوانب حياتنا، وما شهده من تطور سريع وعميق بحيث تعددت المخترعات والآلات والمبتكرات، وتعقدت وأصبحت تتطلب مقدرة لا يستهان بها من العلم والبصر والذكاء والمهارة الفنية، أدى كل هذا إلى عدم قصر ما يتصل باليد من أعمال على العبيد والخدم كما كانت الحال أيام اليونان والعصور الوسطى ومطلع العصور الحديثة[١٢١]، إذ إن الأعمال التي كانت تؤدى في هذه العصور كانت تتم بالرتابة والسذاجة والبساطة، وعدم الحاجة إلى كثير من المعرفة وإعمال الفكر والذكاء، مما أساغ لكثير من المربين الإعراض عنها واعتبارها غير صالحة لتنمية الذكاء، أما وقد تغيرت الأوضاع والأحوال، فإن هذا يفرض على المدرسة أن تصطنع من الأعمال والخبرات مايعين الأجيال الناشئة على اكتساب الفهم والإدراك اللازمين في هذا العصر بالذات، ولا شك أن هذا يحتم على الأفراد بالتالي ألا يسيروا في أعمالهم كالعميان، بل يقوموا بأعمالهم مستنيرين بهدي الفكر وإرشاد الذكاء[١٢٢].

٣ ـ وإذا كانت طريقة العلم التجريبية قد أظهرت سخف ماكان شائعا من فصل بين النظر والعمل، بين الخبرة والمعرفة، فإن من أهم الاعتبارات التي يجب أن تضعها التربية نصب عينيها أنه لا وجود لمعرفة حقة أو فهم مثمر إلا أن يكون نتاجا للعمل. إن هذا يعني أن القياس الصحيح لمدى ما أحرزه التلميذ من تقدم في عملية التعلم لا يكون بما يقوم به من «تسميع» داخل الفصل، وإنما بمدى قدرته على العمل والنشاط والسلوك القائم على البصر والذكاء، ولذلك يقول ديوي إن إعمال الفكر وحده لا يمكن أن يتيح للمرء قدرة على تحليل الحقائق وإعادة تنظيمها لمعرفتها وتفسيرها وتصنيفها، بل لابد من التمرس بالأشياء لو أردنا أن نعرف عنها شيئا، . هكذا تدلنا طريقة المعمل التجريبية، وهذا هو مايجب على التربية أن تضعه نصب عينيها[١٢٣].

٤ ـ ومادمنا نريد أن نقيم العملية التعليمية على أساس خبري، فلابد من التخلص من هذه النظرة المتعسفة التي تضع هوة بين خبرة التلميذ من ناحية ومختلف المواد الدراسية من ناحية أخرى على أساس أنهما مختلفان نوعا[١٢٤]. وكيفية ذلك تكون بالعمل على أن تتمثل خبرة التلميذ في داخلها العناصر والأحداث والحقائق التي تدخل في تشكيل مواد الدراسة وكذلك الاتجاهات والنزعات والميول التي تكوّن وتنظم مادة الدراسة. هذا من ناحية الخبرة، أما من ناحية المادة الدراسية، فيجب تفسيرها على أنها قوى لازمة لتنمية حياة التلميذ، واكتشاف الخطوات التي تلائم بين خبرته الحاضرة وما تتضمنه هذه الدراسات من نضج أكثر غنى[١٢٥]. إن الأحداث والحقائق التي تدخل في خبرة التلميذ الحاضرة وتلك المتضمنة في مواد الدراسة. إنها هي العلاقات والحدود النهائية لحقيقة واحدة، فمعارضة إحداها بالأخرى، هي المعارضة بين الطفولة والبلوغ في الحياة النامية نفسها. إنه وضع الاتجاه المتحرك والنتيجة النهائية للعملية نفسها الواحد منهما ضد الآخر، واعتبار طبيعة التلميذ واتجاهاته في حرب مع بعضها البعض[١٢٦].

ولكن هل معنى أن التربية ينبغي أن تأخذ مادتها من الخبرة الحاضرة أن نتجاهل الماضي؟ كلا. ولقد وقعت بعض المدارس التقدمية في هذا الخطأ، وخيل إليهم أن فصل الحاضر عن الماضي أمر ممكن. إن تراث الماضي يمدنا بوسيلة ناجحة حتى نستطيع فهم الحاضر[١٢٧]. وكما يجد المرء نفسه مجبرا على أن يفتش في ماضيه حتى يفهم ماهو فيه من ظروف، كذلك فإن ما تسفر عنه الحياة الاجتماعية الحاضرة ومشاكلها وثيق الصلة بالماضي بصورة لا يمكن معها أن نعد الطلاب لفهم هذه المشاكل أو توجيههم إلى أحسن الطرق لعلاجها إلا بالبحث عن جذورها في أرض الماضي. ومعنى ذلك أن القول إن أهداف التعليم توجد في المستقبل، وأن مواده المباشرة توجد في الخبرة الحاضرة، هذا القول يكون مبدأ سليما إذا مددنا الخبرة الحاضرة ووصلناها بالماضي[١٢٨].

ذلك هو التعليم الذي يقوم على أساس من الخبرة . بيد أن هناك من يقول إن التعلم عن طريق الخبرة إنما يمد التلميذ بشؤون وأمور جزئية ، ومهما أحرزت العلوم المختلفة من تقدم ونمو، فإنها لا تستطيع أن تصل بين التلميذ ومعرفة الحقيقة ككل . إنها تمده بالنظرة الجزئية الضيقة ، بينما يحتاج الإنسان إلى نظرة ومعرفة الوجود ككل حتى يسترشد بهذه المعرفة وهذه النظرة في حياته[١٢٩] .
والفلسفة البراجماتية تعترف بصحة هذا النقد، وهو أن التعلم عن طريق الخبرة لا يقف بنا إلا على أمور العالم الجزئية . بيد أنها تعترض على النتيجة المستخلصة من هذه الحقيقة ، وذلك لأنها تعتبر أن هذه الشؤون وهذه الأمور الجزئية هي حقيقة هذا العالم ، وليس هناك من حقيقة أخرى تكمن وراءها . إن الوجود هو هذه الجزئية وتلك ، هو هذه الحادثة وتلك ، هو هذا التغير الذي نحسه ونشاهده .

## تطبيع العقل :

وقد لبث الإنسان أحقابا طويلة ينظر إلى نفسه ككائن له اعتبار وسمو عن سائر الكائنات التي تحفل بها هذه الدنيا وهذه الطبيعة . وكيف لا يكون ذلك كذلك والإنسان يملك جوهرة ثمينة لا تملكها سائر الكائنات . إنه ذو عقل وبقية الكائنات لا عقول لها . إنه وإن كان يملك جسما يشترك في طبيعته مع مافي الطبيعة من أجسام إلا أن ما يملكه من (عقل) شيء يمتاز به عن سائر الكائنات .

وقد عكس الإنسان هذه الفكرة عن نفسه على الطبيعة والكون كله ، فتخيل - فيما يذكر فلاسفة البراجماتية - الكون ذا عنصرين : طبيعة مادية يكمن فيها أو وراءها أو فوقها عقل كبير يسيرها ويدبرها كما يسير عقل الإنسان جسده ويدبره[١٣٠] والطبيعة التي هي من عنصر مادي متغير وسيلة معرفتها هي الحواس التي تطور استخدامها فابتكرت لها الأجهزة والآلات العلمية ، وصنفت لها الطرق والمقاييس ، وماذلك إلا لتقترب قدر الإمكان من المعرفة

التي موضوعها العنصر الثاني من الطبيعة، العنصر العقلي الثابت اللامادي، فهذه المعرفة لا تعتمد على الحواس التي كثيرا ما تخدعنا، وإنما تعتمد على العقل، ومن ثم فإذا كنا نعتمد في معرفة الطبيعة المادية للكون على منهج علمي تجريبي، فإننا لا نستطيع أن نعتمد على المنهج نفسه في معرفة الطبيعة الروحية والأمور المثالية التي تكون الشطر الثاني من الكون.

وتحت تأثير النظريات والاتجاهات العلمية التي ظهرت منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى أوائل القرن العشرين(١٣١) اعتبر البراجماتيون أنه من الخطأ الادعاء بوجود عنصر منفصل وقوة خفية اسمها العقل. وسندهم في ذلك ماذهب إليه دارون من أن الإنسان كغيره من الكائنات الحية إنما هو حلقة في سلسلة التطور، وأنه كغيره من تلك الكائنات نتيجة لعوامل الانتخاب الطبيعي الذي يمحو ما ليس يصلح للبقاء في المعركة الدائمة بين الطبيعة من ناحية وصنوف الكائنات الحية من جهة أخرى(١٣٢)، هذه المعركة التي تعتمد الحرب فيها على القدرة على حسن التكيف والتغير الملائم لتغير الظروف وتدبر النتائج وتوجيه التفاعل القائم بين الكائن وبيئته توجيها قائما على بصر وذكاء ولا تعتمد على عنصر خفي اسمه العقل. إن العقل - كما استنتجوا - هو هذا التوجيه الذكي لضروب التفاعلات بين الإنسان وبيئته(١٣٣). والتفاعل هو الخبرة، والخبرة جزء من الطبيعة بحيث نستطيع القول إن العلم قد انتهى إلى مايسمى بـ «تطبيع العقل» أي إلى جعل العقل جزءا من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها(١٣٤).

ما معنى هذا الذي أسلفناه من أن العقل قد صار جزءا من الطبيعة ولم يعد عنصرا مفارقا لها؟ إن معناه أن ليس أمامنا في دراسة الظواهر إلا منهج واحد هو المنهج العلمي. قل ماشئت عن اختلاف الظواهر الإنسانية عن الظواهر الطبيعية، فمها قلت. فلن تستطيع أن تبلغ بهذا الاختلاف حداً يجعلهما مختلفين في النوع، وإنما الاختلاف كل الاختلاف هو في الدرجة ليس إلا.

إن أي موضوع تتناوله بالدراسة هو نظر إلى الطبيعة من إحدى نواحيها، وليس هناك من اختلاف يميز موضوعات طبيعية وموضوعات إنسانية، كلها متضمن في الخبرة، ولا فرق بين خبرة وخبرة من حيث علاقتها بالإنسان وقابليتها للبحث والنظر.

والقارىء لكتاب وليم جيمس «أصول علم النفس» الذي أصدره عام ١٨٩٠ يجد صدى واضحا لهذا الاتجاه، إذ اعتبر العقل نمطا معينا من السلوك يعالج به الإنسان بيئته على نحو يعينه على الحياة، فالعلامة الدالة على وجود العقل في أية ظاهرة سلوكية، هي أن نلحظ فيها استهدافا لغايات مستقبلة واختيارا للوسائل المؤدية إلى بلوغ تلك الغايات(١٣٥).

وأخذ ديوي هذه الفكرة التي ذكرها وليم جيمس وغذاها حتى تخللت كل كتاباته وجعلت فلسفته تتميز عن سائر الفلسفات بتأكيدها الدائم على محو ما كان من ثنائيات مثل: الجسم والعقل، المادة والروح . . . إلخ، بل دعا إلى أن نستبدل بكلمة «العقل» Reason كلمة «الذكاء» Intelligence لأن العقل يتميز في الفلسفة التقليدية بالضرورة والكلية، والسمو على التغير، والسلطان على الحادث، وفهم المتغير، أما الذكاء فمرتبط بالحكم أي بانتخاب وسائل وترتيبها لتحقيق نتائج معينة وباختيار ما نتخذه أهدافا لأنفسنا. وليس الإنسان ذكيا بسبب حصوله على العقل الذي يدرك الحقائق الأولى البينة بذاتها على المبادىء الثابتة لكي يستنبط منها الجزئيات المحكومة بها، بل بسبب قدرته على تقدير الاحتمالات في موقف، وسلوكه طبقا لما قدره. وبوجه عام، الذكاء عملي والعقل نظري، وحينما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالاتها على غيرها من الأشياء(١٣٦).

وقد لعب هذا الاتجاه دوره بالنسبة للتربية وللحرية الإنسانية(١٣٧)، فمادام (العقل) إنما هو (ذكاء) قائم على إجراء تجارب وتوجيه لمناشط الإنسان تتضح المهمة الأساسية التي ألقاها العلم الحديث على كاهله. . إن مهمته بناء

على ذلك هي أن يحرر الإنسان من عبوديتـه للماضي والتي ما نشأت إلا بسبب الجهل والمصـادفات التي تبلـورت فصـارت عادات وعـرفـا. إنه بـذلك يبشر بمستقبل أفضل، ويعـاون على تحقيق هـذا المستقبل، وهـو بهذا المعنى أيضـا يكسب الإنسان قدرة على الإبداع وثقة بنفسه، وشجاعة لا تقف به وجلا أمام ظـروف الطبيعـة، فهـو بوضعـه الخطط والأفكـار وإخضـاعهـا لمحك الخبرة والتجريب يلقي على الإنسان مسؤوليـة تحمل نتائج أعماله. ثم إن ذلك يدرب الإنسان على حرية التفكير التـي لا تجعله أسيرا لاعتقادات وآراء قطعية، وإنما على العكس من ذلك، يكون الإنسان مستعدا لأن يتخلى عن أفكاره لو أثبتت التجربة خطأ الخطط والأفكار الموضوعة. فما يضعه الإنسان من مخططات وما يصوغه من مبادىء ينبغي الاهتداء بها في ضوء ما تؤدي إليه من نجاح أو فشل في هداية خبرتنا العملية الهداية اللازمة[١٣٨].

وتتضح لنا تلك القيمة التي تفضي إليها فكرتنـا عن العقل باعتباره توجيها ذكيا للأفعال كـامنا فيها غير متعال عليها إذا قابلنا بينهـا وبين ما كانت تؤدي إليه النظـرية القـديمة عن العقل المفارق للتجـربة. فتلك النظـرية قـد مالت بالعقـل إلى الإهمال والغرور وعـدم الاكتراث للمسؤوليـة، وإلى الجمود. وإذا كـان علم النفس قد كشـف لنا عن «حيل عقليـة» نتـذرع بها ـ دون وعي منـا بذلك ـ لجعل سلوكنا يبدو في نظر أنفسنا سلوكا حسنا، بينما هو غير ذلك في الحقيقـة. فكـذلك لجأت بعض المذاهب الفلسفيـة إلى اتخاذ (العقل) وسيلـة للتبرير والـدفاع، فمن تعـاليمها أن عيـوب الخبرة الواقعيـة أو شرورها تختفي وتفنى في «الكل العقلي» لـلأشيـاء، وأن الأشيـاء لا تبـدو شرورا إلا لأن من طبيعة الخبرة أن تكون جـزئية ناقصة، أو كما لاحظ بيكـون أن العقل يزعم (في الأشياء) بساطة ليست بها، كما يـزعم لها اطرادا وتعميما، ويفتح للعلم طريقا سهلا زائفـا. إن هذا الطريق يـؤدي إلى عدم المسؤوليـة العقلية وإلى الإهمال، فيؤدي إلى عدم المسؤولية لأن المذهب العقلي يفترض أن مدركات العقل الكلية

ذات اكتفاء ذاتي، وأنها فوق متناول الخبرة. بل إنها ليست بحاجة إلى تأييد من قبلها. ويؤدي إلى الإهمال لأن هذا الافتراض نفسه يجعل الناس لا يعبأون بالملاحظات الجزئية ولا بالتجارب العملية، فاحتقار الخبرة هذا أدى إلى انتقام مروع في الخبرة نفسها، فنتج عنه إهمال الحقائق وعدم الاكتراث لها إهمالا دفعنا ثمنه فشلا وأحزانا وحروبا[١٣٩].

وإذا كان الذكاء له هذا الدور الفعال في إعادة تكوين الظروف التي يعيش فيها الإنسان وتحويلها إلى أدوات وموضوعات تفيد في تنظيم حياته الإنسانية، وبالتالي يعني قدرة الفرد على التنبؤ واستخدام الأشياء والتحكم فيها وتوجيهها[١٤٠]، إذا كان هذا صحيحا، فإن التربية نتيجة لهذا تجد نفسها ملزمة بأن تعمل على تنمية هذا الذكاء بإتاحة الفرص المتنوعة للمتعلم الذي يجد فيها من الخبرات الحية المختلفة مايساعد على توجيه نموه توجيها بناء سليما[١٤١]. ولعل ماهو أخطر من هذا هو الافتراض الذي يقوم عليه هذا الرأي من النظر إلى العقل أو الذكاء على اعتبار أنه لا يوجد فطريا عند الإنسان[١٤٢]. وإنما هو يتعلمه ويكتسبه من خلال مايمر به من خبرات ومواقف يتوسل فيها الإنسان بما تحتويه بيئته من عناصر لتحقيق أهداف يسعى إليها.

فإذا ما كان الأمر كذلك، فما السبيل الذي يتخذه السلوك حتى يصبح سلوكا عاقلا، أو بمعنى آخر سلوكا ذكيا؟

الحق أننا لو رجعنا إلى ماسبق قوله من أن العقل ماهو إلا هذا التوجيه الذكي لمناشط الإنسان بحيث تؤدي إلى تحقيق حاجاته أو حل ماقد يكون قائما أمامه من مشكلات، فسنجد أنه من حيث هو شيء كائن ليس إلا القدرة على فهم الأشياء بوساطة استعمالها. والعقل الاجتماعي هو القدرة على فهم هذه الأشياء بوساطة استعمالها في أوضاع مشتركة، والعقل بهذا المعنى هو طريقة السيطرة الاجتماعية.

ومن ثم لزم أن نتبين كيفية فهم الأشياء وبالتالي طريقة السيطرة عليها حتى يمكننا أن نجيب عن سؤالنا السابق. فلو كان أمامنا مثلا حجر أو برتقالة أو شجرة . . . إلخ، فكيف عرفت وفهمت أنها هي هذه الأشياء وليست غيرها؟ لقد قيل خطأ إن الشيء يحمل إلى العقل مايصدر منه من انطباعات حسية، حتى إذا اجتمعت بعضها إلى بعض كان لنا المعنى الذي يتميز به الشيء والذي يتيح لنا به فهمه، والصحيح في نظر البراجماتية أن الاستعمال الذي يمتاز به الشيء بالنظر إلى صفاته الخاصة هو الذي يعطيه مايقترن به من المعنى.

ولتوضيح ذلك نقول إننا إذا سمعنا صوتا فأسرعنا لجلب الماء وأطفأنا النار، فقد أجبنا عن وعي وفهم، ذلك لأن الصوت كان معناه النار، والنار معناها أنها بحاجة إلى إطفاء، ومن هنا يمكن القول إننا نعني ما نفعله إذا كان للأشياء معنى عندنا، أما إذا كانت مثل هذه الأشياء فارغة من المعنى فلا يمكن أن نعد سلوكنا نحوها ذا صبغة عقلية، بل سيصبح سلوكا أعمى يخلو من الشعور والتفكير، وكلما اكتسب الإنسان قدرا سليما من المعاني كان سلوكه قائما على وعي وبصر(١٤٣).

ولا شك أن الوقوف على معاني الأشياء باستعمالها يتيح لنا فرصة معرفة نفعها لنا والقدرة على الحكم على قيمة نتائجها، فإذا تم لنا ذلك، أمكن أن نحكم السيطرة عليها وتوجيهها التوجيه الذكي البصير، ولذلك فلا يمكن لما نتلقاه من إحساسات فقط عن شيء أن نكون فكرة عنه، وإنما تتكون هذه الفكرة عن طريق الاستجابة لهذا الشيء بالنظر إلى وضعه في خطة شاملة للعمل. وبعبارة أخرى، تتكون الفكرة عندما نستطيع أن نقوم بحساب دقيق لاتجاه فعل هذا الشيء، وما يترتب من نتائج نتيجة فعلنا فيه وفعله فينا.

والنظر إلى العقل هذه النظرة، التي تجعله صفة تصف السلوك الهادف الذكي بما يكتسبه من المعاني، وما يرمي إليه من التوجيه والسيطرة الاجتماعية، يتيح لنا ثقة كبيرة في التربية. بيد أن التربية لن تكون جديرة بهذه الثقة إلا إذا

راعت ما يترتب على تلك النظرة من مطالب تفرض علينا تجهيز المدرسة بشتى وسائل العمل والأدوات والمواد، وتعديل أساليب التعليم والإدارة، بحيث يتيسر للطلاب استخدام الأشياء استخداما مباشرا دون أن يعني ذلك التقليل من أهمية اللغة، بل لابد من تأكيدها حيث إنها تلخص بأساليبها التي لا تحصى المعاني التي تعبر لنا عن نتائج أحداث الحياة الاجتماعية وتبصرنا بوجوه النظر الاجتماعي (١٤٤).

بل إن أهم ما تفرضه هذه النظرة، هو ألا تبتعد المدرسة عما يحدث في البيئة الخارجية من ظروف تربوية، فالتلميذ يقوم بعمل ما تعلمه في منزله ويستخدمه في المدرسة كما يمكنه أن يطبق ما تعلمه في المدرسة أثناء حياته المنزلية. وفي هذا تحطيم للعزلة بين المدرسة والحياة ووسيلة للربط بينهما، إذ يأتي التلميذ إلى المدرسة بخبراته التي عاش فيها خارجها، ويتركها ولديه شيء يمكن استخدامه في حياته اليومية.

## طريقة التفكير العلمي، طريقة التربية السليمة:

لم يكن مما يعني التربية التقليدية في قليل أو في كثير أن تقيم عملية التربية على أساس من التفكير العلمي السليم (١٤٥). وبدلا من ذلك نجد أنها كانت توجه جهودها لإقامة هذه العملية على أساس من التحفيظ، والتسميع، والنقل، والتكرار، والتقليد، مما أدى إلى قتل روح الابتكار لدى التلاميذ وتحولهم إلى نوع سيىء من المواطنين، ذلك النوع الذي لا يصلح إلا لكي يؤمر فيطاع، أو توضع له الخطط فينفذ، لأنه يعيش وهو يفكر على فتات أفكار الآخرين، فكان ما كان من إعاقة عملية التقدم المنشودة. ولقد تنبه فلاسفة البراجماتية إلى هذه الحقائق فاعتنوا بأمر التفكير ومحاولة إقامته على أسس من التجريب العلمي وجعله عنصرا أساسيا في العملية التربوية، بل نظروا إليه على أنه هو الهادي لها (١٤٦) وهو قبس النور أمامها ليضيء لها الطريق حتى تحسن المسير.

وبصدد ما قصده البراجماتيـون من التفكير يذهب ديوي إلى أن التفكير إن هـو إلا محاولـة تتم عن قصـد ووعي بهدف الكشف عـن الـروابط بين أفعالنا وما يترتب عليها من نتائج[١٤٧]، وأنه ليس مجرد مرآة تعكس أحوال الـواقع الموجود، بل هـو عملية مشـاركة يتم خـلالها إعادة تنظيم وتجديـد ظـروف الـواقـع حتى تكـون أنسب ولتحقيق رغبـات وأهــداف الإنسـان والسيطرة على البيئة[١٤٨].

ولعلنا نستطيع أن نـدرك هذا المعنى بصورة أكثـر وضوحا لـو تأملنا مع ديوي صورة التفكير بشكله البسيط كما يجري لـدى الأطفال، فأول ما يبدأ الطفل الصغير يتـوقع حدوث شيء تـراه يبـدأ في استخدام بعض مـايجري أمـامه دليـلا على ما سيعقبـه، أي أنـه يعطي حكما مهما كان هـذا الحكم بسيطا، ذلك بأنه يتخذ شيئا من الأشياء دليلا على شيء آخر، وبهذا يدرك علاقـة بينهما، وكل نمو فكري عند الطفل بعـد ذلك مهما بلغ من التعقيد ليس إلا توسيعا وصقلا لهذا النوع البسيط من الاستدلال. وكل ما يستطيع أحكم الحكماء أن يفعله هو أن يلاحظ مايقع بين يديه ملاحظة أوسع وأدق من الطفل فيكون أكثـر منه حيطة في أن يختـار مما يلاحظـه، العناصر التي تشير إلى ماقد يحدث من الأمور.

ويمكن بناء على ماسبق أن نميز في التفكير المميزات والمعاني الآتية:

١ ـ التفكير ضرب من السلوك ومرحلة من سلوك متصل الحلقات[١٤٩].

٢ ـ للتفكير من حيث هـو عمليـة عقليـة أدوات يستخـدمهـا، وهـذه الأدوات هي مايعرف بالمعاني وما يقابلها في اللغة من ألفاظ.

٣ ـ لا يثار التفكير إلا إرضاء لحاجة أو رغبة[١٥٠]، وإذا كانت الحاجة أم الاختراع، فإنه يمكن أن يقال دون مغـالاة، إن الحاجة هي أم التفكير لأنه من أهم وسائل حل المشكلات وأسرعها[١٥١].

٤ ـ يقتضي التفكير لكي يكون تأمليـا أن يكون الفكر مميزا من محتـوياته ومن مـوضـوعـات التفكير، دون أن يعني استقـلالا تامـا للـذات المفكـرة وموضوع الفكر لأن ما نقصده هنا من تميز الفكر عن موضوعاته إنما هو من حيث ما يتصف به من «رمزية» ومهما بلغ مـن رمزية فلا ننسى أصل نشأته وهو الخبرة والواقع .

ويشرح ديوي كيف ينشأ التفكير فيقول إن كل عملية من عملياته تنشأ عن وجود عمل أو حـدث مستمر هو في وضعـه الراهن ناقص لم يصل إلى ختـامه بعد، ويتمثل معناه، فيما سيصير عليه في النهاية . وبمعنى آخر أن التفكير لا ينشأ إلا عندما تكون الأشياء غير محققة وفي موضع شك[١٥٢] ذلك أن الشيء الكـامل المعين مضمـون محقق لا يستثير التفكير، وإنما الـذي يستثيره هـو مـا ينتـابنا حين نـواجـه مـواقف تتسم بالحيرة والتردد والغمـوض في فهم عنـاصر الموقف[١٥٣] .

والتفكير بهذا إنما هـو عمليـة «بحث» ومن الخطـأ أن نقصر كلمـة «البحث» Inquiry على العلماء بناء على هذا، كما أننا إذا أخذنا بهذا المعنى فمعنـاه أن نتـائجه (أي التفكير) يجب أن تظـل فروضـا مـؤقتـة حتى تثبت الوقائع والحوادث صدقها[١٥٤] .

بيـد أن هـذا لا ينبغي أن يفهم على أن التفكير لا يبنى إلا على الـدوافع الشخصية فقط . إنـه على الرغم مما أسلفنـا قوله يجب أن نبعـد عن التحزب أو التعصب، وألا نسمح لأهـوائنا بالتـأثير في تفكيرنا[١٥٥] . وإلا خـرجنـا عن الروح العلمي السليم، بل إن مـا نبغيه من ترق لشخصياتنـا لا يكون إلا بقدر مـا نبذلـه من جهـد لجعل تفكيرنا يشمل مـا يجاوز مصـالحنا، فترتقي بـذلك عواطفنا الاجتماعيـة، وهنا يبرز الدور الخطير الذي ينبغـي على التربية أن تقوم به، وهو تنمية هـذه العواطف حتى تساعد الفرد على تنميـة قدرته على التحرر ـــ إلى حـد كبير ـــ من عـواطفـه الشخصية كلما واجـه مـوقفـا يستـدعي منـه

التفكير.

وكان من الطبيعي بعد ذلك أن يعنى البراجماتيون بمحاولة رسم معالم للعملية التعليمية بحيث تسير في خطواتها وفقا لخطوات السير في الطريقة العلمية، وهذا مايمكن بيانه من خلال تتبع هذه الأسس التي رسمها ديوي لما ينبغي أن تقوم عليه عملية التعليم:

**أولا:** أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقي تنبعث منه مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التفكير. ولن يتم هذا الشرط إذا اتسم العمل الذي يوحي به الوضع بالرتابة أو الاندفاع بالهوى الوقتي، فلابد أن تؤدي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشاكل التي تشكل الدافع إلى التفكير(١٥٦). ولا يترك ديوي الأمر على عواهنه، بل يضع معايير نميز بها بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزيفة حتى لا نقع فيما وقع فيه كثيرون من «افتعال» المشاكل حتى يتم التفكير، ومن هنا فلنسأل:

أ ـ هل صدرت المشكلة صدورا طبيعيا من وضع يقوم على الخبرة الشخصية، أم هي غير ذلك مشكلة يراد بها تعليم موضوع دراسي فقط لا غير؟ وهل هي من نوع تلك المحاولات التي تدفع بالتلميذ إلى القيام بملاحظات وتجارب خارج المدرسة؟

ب ـ هل هذه المشكلة تخص الطالب نفسه، أم هي مشكلة معلم أو كتاب تحولت إلى مشكلة للطالب لأنه لا يستطيع أن ينال الدرجات المطلوبة، أو ينتقل من فرقة إلى فرقة أو يكسب رضا المعلم ما لم يقم بحلها؟

**ثانيا:** ومادام التفكير يتخذ من الأعمال والحقائق والحوادث مادة له، فلابد أن يستند الإنسان في معالجة ما يواجهه من صعاب إلى مثل هذه الوقائع والحقائق(١٥٧)، وإن لم تكن كل الصعاب مما يمكن أن يفعل ذلك. إذ إن كثيرا من الصعاب ما يعمل على توقف التفكير وتيئيس

الإنسان من حلها. وقد وقعت التربية التقليدية في خطأ الظن بأن مواجهة التلميذ لمشكلات تنطوي على صعوبة بالغة مما يشحذ التفكير ويستثيره. إن هذا لبهتان مبين! وأكثر منه أن نقع في الجانب المقابل بأن نعرض التلميذ لأمور تبلغ من اليسر حداً لا يجد معه مشقة في التغلب على ما قد تنطوي عليه من صعاب ومشكلات، والسبيل السليم هو أن تكون المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ مما يكوّن لهم من خبراتهم الماضية والحالية مايمكن أن يستخدموه في معالجتها.

ولكن هل يعني ذلك أن يقتصر الطالب على مالديه في خبرته الشخصية الحاضرة أو الماضية من وقائع وحقائق لحل ما يواجهه من مشكلات؟ كلا، إذ ليس هناك ما يمنع - بل لابد - من أن ينتفع بخبرات غيره، إذ إن ذلك يساعده على توسيع نطاق خبرته الشخصية وتعميقها دون أن يجعلنا ذلك نفرط في الاعتماد على مثل هذا النوع من الخبرات، وإلا فسوف يتعود التلميذ الاعتماد على غيره والاعتماد على الكتب فيما يستمده من وقائع وحقائق ويضعف قدرته على التفكير والاستدلال.

ثالثا: ثم إن البحث العلمي، مهما كانت الوقائع ضرورية له، فإنه ينشد شيئا غير موجود، إذ إن هذه الوقائع تثير لنا اقتراحات تتخطى ماهو كائن في الوقت الحاضر، وماهو بالفعل في الخبرة من حقائق، وهي تنبئنا بما يحتمل من نتائج أي بالأشياء التي يمكن عملها لا بالحقائق وهي الأشياء التي سبق عملها(١٥٨)، ومن هنا كان لزوم الخيال للباحث العلمي، ولزومه كذلك للعملية التربوية، فيه نقفز من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار. ولا ينبغي أن يتبادر إلى الأذهان أننا هنا نتنكر للاتجاه العلمي، ذلك لأن هذا الانتقال مما هو موجود إلى ماهو غير موجود يعد عملية استدلال، ومعنى هذا أن تعتبر التربية التفكير مبتكرا مادام فهما لاعتبارات لم تكن مفهومة قبل ذلك، ومن ثم

وجب أن نعمل على أن تكـون الظـروف المدرسيـة ممـا يشجع على التعلم بمعنى الاكتشاف والابتكار لا بمعنى تكديس المعلومات.

رابعا: أن الأفكار تظل ناقصة مادامت أفكارا، ومن هنا فهي مؤقتة، ومن قبيل الاقتراحـات، والتطبيق وحده هـو محك اختبـارها، وهـو الذي يلبسهـا لباس الحقيقة ويكسبها كمال المعنى(١٥٩)، ومن ثم كان من الضروري أن نُغني الحياة المدرسيـة بكثير مما يمكن أن يكـون فرصا لتجـريب الأفكار والمعلـومات واختبار صحتها وإلباسها لباس الحقيقـة والواقع، كأن تجهز المدارس بالمعامل والحقائق والـورش، وبكثير من استعمال الحفلات بما فيهـا من روايـات وفنون التمثيل والألعاب.

إن تنمية عادات التفكير بـالطريقة التي أسلفنا ذكـرها شيء مهم وضروري بالنسبـة إلى التربية وهي لكي تقوم بهذه المسـؤولية لابد لها من أن تزود التـلاميذ باتجاهات مثل(١٦٠):

١ ـ العقليـة المتحـررة Open - Mindness. ويعنى بها التحـرر من التعصب والانحيـاز، وألا تـوصـد عقـول التـلاميـذ دون مـا يستجـد من مشكـلات وآراء، وإن كـان هـذا لا يعني أن تفتح عقـول التـلاميـذ على مصراعيها لكل جديد قادم بغير نقد واختبار، ومن ثم فإن العقلية المتحررة هي التي تكـون لـديها الـرغبـة الحقيقيـة في الاستماع إلى وجهـات النظـر والالتفات إلى جمع الحقـائق مهما كان مصدرهـا وحساب جميع الاحتمالات والاعتراف بجواز الوقوع في الخطأ. كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر. إن ذلك يمنح تفكيرنا حيـاة وحركة وقدرة على القيام بأي مجهود عقلي يتطلبه ما قـد يبرز أمامنا من مشكلات. ومثل هذا الأمر ليس سهلا هينـا، فكثيرون منا قد تدفعهم المخاوف الـلاشعورية إلى أن يتخذوا موقفا دفاعيا من كل جديد(١٦١). والمدرسة يمكن أن تسهم في إزالة هذه العقبات بأن تعرض التلاميذ لمواقف تنمي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج.

٢ ــ الإخــلاص Whole-heartedness . وهل ينكر أحـد منا أنه عنـدما يشعر بانجذاب إلى شيء ما واهتمام به، ينصرف إلى التفكير فيه بكل جوارحه؟ إن هذا يـؤكد صـدق القول إن الاهتمام المشتـت عدو خطير للتفكير، والتفكير يتعرض لمثل هذا التشتت إذا لم يقم على الميل والـرغبة والتعاطف . ومن أسف أن المدرسة كثيرا مـاتكون عامـلا في تشتيت اهتمام التلميذ وانتبـاهه ومن ثم في إضعاف مقـدرته على التفكير فيما يعـرض له من أمـور داخل المدرسة . وذلك عندمـا تقيم برامجهـا وموادها الـدراسية على أسس بعيدة بعـدا تامـا عن ميول التـلاميـذ وحاجـاتهم . صحيح أنـه في معظم هـذه الأحـوال نجد التـلاميـذ منصرفين بآذانهم وعيونهم إلى أساتذتهم وهم يشرحون، بيد أن عقولهم لا يمكن أن تكـون داخـل الفصل مـادامت هنــاك أمـور أخــرى تستقطب اهتمامهم وميولهم، وهـم إنما يضطـرون إلى مثل هذه الاتصـالات لا لشيء إلا لخوفهم مما قد يلقونه من عقاب أو إلى شعورهم بضرورة حفظ ما يقال حتى يمكن لهم أن يمروا في امتحاناتهم بسلام .

٣ ـ المسؤولية Responsbility. وقد يتبادر إلى الأذهان أن مثل هذا الاتجاه يفيد في النواحي الأخلاقية، ولا صلة له بأمر عقلي كالذي نحن بصدده ولكن هذا غير صحيح، فـالمسؤولية الأخـلاقية إذا كانت تعني أن ينتبـه الإنسان إلى عواقب كل خطـوة يخطوها، وألا يخطـو خطوة إلا إذا كان على وعي بنتـائجها وبقـدرته على تحمل مـايترتب على هـذه النتـائج من مسؤوليـة، فإن مثل هـذا الاتجاه ضروري لتنميـة عـادات التفكير السليمة، فكثير من النـاس يعتنقـون مبادىء ثم يهربون عندمـا تواجههم بنتائجها(١٦٢)، ولا يمكن بأي حـال من الأحوال أن يعـد هذا طريقا سليما للتفكير. والمدرسـة تسهم في إيجاد مثل هذه العادة السيئـة لدى التلاميذ عنـدما تقدم لهم مواد دراسيـة بعيدة عن خبراتهم وواقعهـــم، أو فوق مسـتوى مـداركهم، ذلك لأنهـم حينمـا يـواجهون مثل هــذا الموقف سيتعودون على استخـدام مقياس للقيم والحقائق داخل المدرسة لا يستخدم في خارجها، ومن ثم فإنهم يشعرون باضطراب وتمزق فكري .

ومن المعروف أن «طريقة المشروع» كانت من أبرز التطبيقات في عالم التربية للفلسفة البراجماتية على وجه العموم، ولوجهة نظرهم الخاصة بقضية التفكير على وجه الخصوص. ونحن نحيل القارىء إلى الكتب المتخصصة في المناهج وطرق التدريس، فسوف يجد فيها الكثير عن هذه الطريقة.

## التوجيه الاجتماعي للتربية:

ولعل ذلك الإلحاح الملحوظ لدى البراجماتيين لإيضاح وتوثيق الصلة بين الفلسفة والتربية مظهر يريدون من خلاله أن يبينوا أنهم كانوا على وعي بوظيفة الفلسفة الاجتماعية، وما اختيارهم للتربية كمعمل لاختبار صحة الآراء والمبادىء الفلسفية إلا تأكيد لقدرة التربية على التغيير والتحويل في عالم يكاد الفكر فيه يعجز عن ملاحقة مايحدث من تغير وتحول[١٦٣].

وهذا هو جون ديوي فيلسوف التربية البراجماتية يقول[١٦٤]:

١ ـ إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري بمقتضاها يصبح المرء وريثا لما كونته الإنسانية من تراث ثقافي.

٢ ـ وبالتقليد والمحاكاة تتم هذه التربية بطريقة لا شعورية بحكم معيشة الفرد في المجتمع، ومن ثم تتاح للحضارة الإنسانية النقلة من جيل إلى آخر.

٣ ـ التربية المقصودة تتطلب دراية بنفسية الطفل من جانب وحاجات المجتمع من جانب آخر.

ومن هنا يتضح وجوب اعتماد التربية على جانبين: جانب نفساني وجانب اجتماعي دون أن نخضع أحدهما للآخر. وتفسير ذلك أننا لو أقمنا مجهوداتنا التعليمية غافلين مراعاتها لنشاط الطفل الخاص وقواه، فسوف تنقلب التربية إلى عملية قسر وضغط من الخارج. ويؤدي بنا كذلك فقدان الوعي بالبناء النفسي للفرد ونشاطه إلى أن تتسم العملية التربوية بالعشوائية والتعسفية، هذا من جانب، ومن جانب آخر، نجد أن الوعي بما يكون

عليـه المجتمع من أحــوال وظـروف، وبها تقـوم عليـه الحضـــارة من أسس ومبادىء، وما تنتهي إليه من نتائج وأفكار شرط جوهري يوفر لنا القدرة على فهم وتفسير قوى الطفل تفسيرا علميا سليما، ذلـك أن الطفل له من الغرائز والميـول التي لن تقف على مـا تـدل عليـه إلا عنـدمـا نعرف مـا مقـابـلاتها الاجتماعيـة والتي لابـد لنـا من تتبع جذورهـا في أرض مـاضيهـا الاجتماعي وتفهمها على أنها ميراث مـاقام به الجنس البشري من نشاط في فترة سـابقة، وأخيرا لابد أن تكـون لدينا صورة يمكــن أن نرى فيها هذه الغـرائز والميول في أحوالها المستقبلة وإلى أي هدف ستصير إليه(١٦٥).

وإذا كان البعض يعترض بأن التربيـة في جانبها النفسي مجدبـة وشكلية من حيث إنها تنميـة القـوى العقليـة دونها فكـرة عن استخـدامهـا، وبأن التربية في جـانبها الاجتماعي كذلك عنـدما تصبح مجرد تهيئة الفـرد للتوافق مع الحضارة تصبح عملية قسريـة برانية، وتعمل على إخضاع حـرية الفرد لأحوال اجتماعيـة وسياسيـة قد قـررت من قبل، إلا أن هـذه الاعتراضات والمخاوف لا تكـون كذلك إلا إذا اقتصرنا على جانب واحـد دون الآخر، إذ إن التكامـل بين الاثنين يؤدي إلى تلافيهـا، بل إن هـذا التكامل ليعـد أمرا جوهريا ـ لأنه من المستحيل بالنسبة لنا أن نعرف أي قوة نفسية إلا إذا عرفنا غايتهـا أو منفعتها أو وظيفتهـا وهذا لا يمكن أن يكـون إلا بإدراك الفرد في حالة نشاطه متصلا بالعلاقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى فإن مايمكن أن نقدمه للطفل من توافق في ظل الظروف القـائمة هو ذلك التوافق الذي يتأتى عندما يستخدم الطفل كل قواه(١٦٦).

وقد بين ديوي اجتماعية التربية بعملية تمييز أوضح معناها بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة أولا، ثم في داخل سلسلة الكـائنات الحية نفسها بين الإنسان والحيوان ثانيـا. وبيان ذلك هو أننا نستطيع أن نفرق بين الكـائنات الجامدة على أسـاس أن الأولى تستطيع أن تحافظ على كيـانها بينها الثـانيـة لا تستطيع ذلك،

فأنت تستطيع مثلا أن تمسك بالحجر أو قطعة الخشب فتفتتهما دون أن يملكا من أمر نفسيهما شيئا كي يحافظا على كيانهما، أما الكائن الحي فهو مهما تعرض لقوى تحاول تحطيمه وإماتته، إلا أنه يبذل الجهد لتلافي ذلك محافظة منه على كيانه بالإضافة إلى ما يبذله من جهد لتكييف نفسه وفق بيئته[١٦٧]. ولكننا نجد أن الكائن الحي مهما أفلت مرة تلو الأخرى من خطر الدمار والموت، إلا أنه لابد أن يفنى مع الزمن ويموت. فالكائن الحي بحكم طبيعته لا يستطيع أن يجدد نفسه إلى ما لا نهاية، بيد أن عملية الحياة تسير وتتولد في تعاقب مستمر[١٦٨]، ومن هنا قيل بحق إن الحياة تجدد نفسها بالنقل.

وإذا كان هذا صحيحا بالنسبة إلى الجماعة بمعناها البيولوجي فهو صحيح أيضا بالنسبة إليها بالمعنى الثقافي، وهنا تختلف الجماعة الآدمية عن غيرها من جماعات الحيوانات المختلفة، فعملية النقل، لأنها تتم بالطريق البيولوجي فقط عند الحيوانات، نجد أن شكل جماعاته هو هو لم يتغير عبر الأجيال والعصور. أما الجماعة الآدمية، فهي ليست مجرد مجموعة من الذوات الآدمية ذات الطبائع الفسيولوجية البيولوجية المعينة فحسب، وإنما هي مجموعة من الأفراد الذين تربطهم وحدة المكان والثقافة، وما تتضمنه هذه الوحدة من علاقات متبادلة ومصالح مشتركة أو ما تتطلبه من تبادل تام في الفكر ووحدة نامية في التعاطف الوجداني[١٦٩] هذا إلى جانب أن البيئة التي بوساطتها يحيا الفرد وتعيش الجماعة لا تقتصر على الناحية المادية، وإنما هي من جانب آخر اجتماعية، وهي في هذا الجانب لا تقل أهمية عن الجانب المادي من حيث مد الفرد والجماعة بمقومات الحياة والدوام والبقاء.

إن الفرد في أي جماعة يدرك تمام الإدراك أن نشاطه مرتبط بنشاط غيره، ومن ثم فلا يتوقف نجاحه في تحقيق ماينزع إليه أو يهدف، على نشاطه وحده، بل إن الفرد ـ بحكم طبيعته ـ يسعى إلى أن يكيف مناشطه تبعا لما ارتضته الجماعة لنفسها من معايير ومقاييس وأهداف ومثل؛ لأنه يريد أن يشعر برضاء

الجماعة عنه وباعتزازها به وتقديرها له كعضو نافع ومهم بالنسبة إليها، فتلك حاجة اجتماعية لا يستطيع الفكاك منها. ومن هنا كان القول إن أعمال المجتمع ومناشطه تعد عنصرا أساسيا من عناصر بيئة الفرد يؤثر في نشاطه وخبراته ويوجهها، فمشاركة الفرد في حياة الجماعة تثير فيه نزعات ودوافع تدفعه إلى نشاط له أغراض معينة يتمثلها، أي أنها تؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية معينة لديه، توجه سلوكه وتشكل شخصيته، ومن هنا أيضا كانت اجتماعية التربية، وكان اعتماد المجتمع عليها كوسيلة لاستمرار كيانه ووجوده، وذلك بنقل عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين(١٧٠)، وذلك دون أن يعني هذا أن يقف الأمر عند حد نقل التراث الثقافي كما تركته الأجيال السابقة، بل لابد من تطويره وتنقيته مما عسى ألا يكون متوافقا مع ما جد من ظروف وأحوال. ولا تتضح اجتماعية التربية فيما تقوم به عملية النقل والتطوير للتراث الثقافي فحسب، ولكنها تتضح كذلك فيما نلاحظ من اختلاف الآدميين عن سائر الكائنات الحية الأخرى في اتساع الهوة بين خبرة الصغار وخبرة الكبار الراشدين(١٧١). ففي الحيوانات نجد أن الفرق بين خبرة صغار القطط ـ مثلا ـ وكبارها ضئيل إلى الحد الذي لا يتطلب من هؤلاء الصغار إلا أياما معدودة حتى يتم نضج أعضائها الحسية فتستطيع بذلك مشاركة حياة الكبار في يسر وسهولة. وهذا أمر لا نجده عند الإنسان إذ يحتاج الطفل إلى سنوات عديدة يظل فيها عاجزا يعتمد على الكبار الراشدين، والتربية هي السبيل إلى تقريب مابين كبار الجماعة وصغارها من شقة.

ولعل طبيعة العصر الذي نعيش فيه الآن تعد من أقوى الدعائم التي يمكن الاستناد إليها في توجيه التربية التوجيه الاجتماعي السليم. فعصرنا اليوم عصر تغير جذري وسريع بفضل ما اصطنعه الإنسان من وسائل التجريب العلمي التي كشفت لنا عن نتائج لا نظن أن أحدا كان قد حلم بها من قبل، فقد حلت الآلة مكان الأيدي البشرية، وقامت الصناعة الثقيلة والخفيفة، وتدفقت جموع الناس من القرية إلى المدينة، وتأثرت الزراعة من حيث إنتاجها

وأساليبها وحجمها بما استعمل فيها من وسائل تكنولوجية(١٧٢) . وزاد الإنتاج وتضخم رأس المال، وتعددت مصادر الثروة، واشتد التخصص في العلم والعمل، وتشابكت أجزاء العالم وأطرافه، وتحطمت العزلة بين الشعوب والأمم بحيث أصبحت الحدود السياسية وكأنها خطوط على خريطة من الورق يمكن أن تتغير وتتبدل في أي لحظة وبكل سهولة(١٧٣). وكثرت وسائل النقل والاتصال السريع . . إلى غير ذلك من صور التغير الاجتماعي .

وإذا كانت المسألة كما يقول «لينتون» هي ما تم من اختراعات واكتشافات لمختلف العدد والآلات، فكثير من الآلات ابتكرت واخترعت منذ قديم الزمان، وإنما المسألة في هذا التقدم، مسألة ما ابتكره الإنسان من حيث منهج الاختراع، بحيث لم يعد التقدم التكنولوجي خاضعا لعوامل المصادفة، وإنما الضبط العلمي سبيله وديدنه(١٧٤) . وإذا كان الأمر هكذا فإن السبيل إلى غرس أصول ومبادىء مثل هذا المنهج في تضاعيف عقول وقلوب الناشئة إنما هو التربية .

ثم إن ما يحدث من تقدم في المجالين التكنولوجي والاجتماعي لا يسيران كما هو معروف بطريقة متوازية، فدائما مايحدث أن يسبق التقدم التكنولوجي، التقدم الاجتماعي مما يسبب مايسمى بـ «الهوة الثقافية» Cultural lag(١٧٥) التي تسبب كثيرا من ضروب سوء التكيف الاجتماعي. ثم إن هذه السرعة المذهلة في التغير بصفة عامة، تزعزع كثيرا من المعتقدات والمثل التي يميل الإنسان بطبيعته إلى أن يتخذ منها أرضا ثابتة يحيا عليها ويعيش أو يسعى بمقتضاها في حياته الاجتماعية(١٧٦) . فهذه الأسباب ـ وغيرها ـ تبرز الدور الطليعي الملقى على عاتق التربية لخدمة المجتمع. والتربية لكي تتمكن من تأدية هذه الوظيفة الاجتماعية، يجب أن تجعل من الحياة الاجتماعية نفسها مركزا تقوم عليه العملية التربوية حيث إنها هي التي تقدم لجميع جهود الطفل وغاياته وحدتها اللاشعورية وأساسها(١٧٧).

وقد أدت هذه النظرة الاجتماعية إلى التربية بفلاسفة التربية البراجماتية إلى أن يفصلوا القول في وظيفة المدرسة من حيث إنها الأداة التي تعين التربية على تحقيق وجهتها، فأوجبوا ضرورة تخلي المدرسة عن صورتها التقليدية حيث كانت معدة لـ «صب» المعلومات والمعارف وحشرها في عقول التلاميذ وأدمغتهم لتتحول إلى نموذج تتمثل فيه الحياة الحاضرة، الحياة التي تشبه في واقعيتها وأهميتها للطفل، حياته في البيت أو البيئة المجاورة أو الفناء الذي يلعب فيه.

ويرى ديوي أن خير وسيلة تعين المدرسةعلى ذلك هي أن تكون مثل الورشة، أو المعمل، تحوي الأدوات والمعدات التي يمكن أن يبنى بها الطفل ويخلق ويبحث بنشاط. «فالمدرسة هي صورة لحياة المجتمع تتركز فيها كل تلك الوسائط التي تهيىء الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، ولاستخدام قواه الخاصة لتحقيق الأهداف الاجتماعية (١٧٨). ومن طريف مايذكره ديوي بهذا الصدد أنه عندما أنشأ مدرسته التجريبية، ذهب يبحث عن «تخت» وكراسي تناسب حاجات التلميذ من حيث النواحي الفنية والصحية والتربوية، فوجد صعوبة بالغة في العثور على طلبه هذا، وأخيرا أبدى له صاحب محل يبدو أنه كان أذكى من السابقين ملاحظة مهمة، وهي أنه لن يجد ما يريده لأنه يريد شيئا يصلح لأن يعمل عليه التلاميذ وينشطون بينها سائر التخت والكراسي المعدة في السوق إنها أعدت للاستماع(١٧٩).

والمدرسة حيث تتخذ من نفسها صورة للحياة الاجتماعية، يمكن لها بشيء من التوجيه أن تمكن التربية من أن تصبح بحق، الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي، ذلك أن كل إصلاح لا يعتمد إلا على قوة القانون أو الرهبة من بعض العقوبات، أو التغيير في التنظيم الخارجي أو الآلي، هو إصلاح عارض ليس له أية قيمة!

إن المدرسة إذا استطاعت أن تحقق ماهو مفروض منها في الحياة في واقع المجتمع بمشاكله وبتطلعاته نحو المستقبل(١٨٠)، وإذا استطاعت أن تدرب كل طفل على أن يكون عضوا داخل جماعته الصغيرة يعمل على خيرها وفلاحها، وأن تنشئه مشبعا بروح الخدمة العامة، وأن تمده بالأدوات التي يستطيع بها أن يحسن توجيه نفسه، فإننا يمكن أن نطمئن إلى أننا سنظفر بالمجتمع الذي نصبو إليه، لأن المدرسة عندئذ لن تقتصر على أداء ما كان يظن بها من أنها وسيلة للمحافظة على التراث فقط، بل ستؤكد وظيفتها التجديدية الإبداعية(١٨١).

## المنهج الجديد:

والمنهج المقصود هنا هو (المنهج المدرسي) والذي يمثل (قلب) العملية التعليمية ومحتواها ليس باعتباره (مقررا) يحتويه كتاب مدرسي وإنما باعتباره مجموعة خبرات يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها تحت توجيه وإشراف المدرسة.

والذي دعا البراجماتيين إلى التفكير في منهج جديد هو أننا نواجه مواقف جديدة باستمرار وتظهر لنا أهداف جديدة. ومعرفتنا القديمة وعاداتنا المألوفة تمتزج دائما بالظروف الجديدة فتظهر نتائج جديدة. وهكذا تتراكم الثقافة: فمعارف جديدة تكتشف، وفروق جديدة تتميز، واتجاهات جديدة تتكون، وأساليب جديدة تتقن. وهكذا تزيد الكفاية، وينمو الذكاء الاجتماعي. ويجب والحالة هذه، أن ينمو ذكاء الفرد عن طريق مشاركته في المحصول الثقافي الجديد(١٨٢).

وفي وسط الظروف المتجددة أبدا، تظهر أهمية التفكير، لأن العادات المألوفة لم تعد تكفي لمواجهة المواقف الجديدة. فكل موقف جديد ينطوي على مشكلة، تتطلب الدراسة والتفكير، وهنا نجرب أحسن مافي جعبتنا من خطط التفكير، ونلاحظ مدى فائدتها وجدواها في هذا الموقف. وهكذا فكل برنامج

جديد هـو بمنزلة تجربة، فنحن وسط الظروف المتغيرة نحيـا حياة تجريبية، ولا مفـر لنـا من ذلك ولم تعـد التربيـة والحالـة هـذه مجرد عمليـة تحصيل لأشيـاء متوارثة، وهكذا أصبحت التربية هي الأخرى عملية تجريبية.

ومن أهم مـلامح المنهج الجديـد أن يتقـدم الطفل، في نظـر البراجماتيين، المادة الدراسية، وهـذا هو النقد الذي يوجهونـه إلى المنهج القديم، فقد وضع المنهج القديم المادة الدراسيـة قبل الطفل، ثم يتم ثني الطفل، بل كسره ـ كلما احتاج الأمر ـ ليناسب المنهج(١٨٣). والطريقة الوحيدة لتقديم الطفل هي أن نهتم في المحل الأول بحياته الحاضرة، حتى تكون حيـاة ناشطة سعيدة، وحتى تتهيأ للتـلاميذ الفرصـة لمواجهة الحيـاة ذاتها بما يلائم أعمارهم وحـالتهم، كما يتراءى لهم، ومتى واجهوا مواقف الحياة على هـذا النحو فإنهم يتعلمون معالجة هذه المواقف بشكل بنائي بـالقدر الذي يساعـدهم على أن يتعلموه. أما المادة الـدراسية ـــ إذا وجد بنـا الحرص عليهـا ـ فإنها ستلعب دورهـا بهذه الطريقـة بشكل أفضل، وسيرد منها قدر أكبر وإن كان من نوع آخر غير الذي يوجد في المدرسة التقليدية، وبترتيب آخر أيضا.

ومن هـذا، فلنا أن نتسـاءل: مامغـزى هـذا بالنسبـة لبناء المنهج وبصفـة خاصة، ما الوحدة التي ينبني منها منهج المدرسة؟

ذهبت الطريقة القديمـة إلى أن المنهج يتكون من مواد دراسية، وأن كل مادة تنقسم إلى دروس، ولهذا كانت وحدة بنـاء المنهج عبارة عن قطعة من المادة الدراسية تقدم للفصل من أجل استيعـابها. وعلى هذا النحو، كانت المدرسة إعدادا للحياة، حقا إن الطفل كان يعيش في أثناء وجوده كتلميذ، إلا أن المدرسة كـانت تهتم بالحاضر كفترة تحصيل، انتظـارا لمستقبل يمكن أن تستخدم فيه هـذه المادة التي حصلها الطفل. وفي الحق أيضا، أن كثيرا من المدرسين الممتازين قد حاولوا أخيرا أن يعلمـوا موادهم الدراسية بحيث تساعد الأطفال على النمـو في الحاضر إلا أن المنهج ـ واهتمام المدرس أيضا

بصفة عامة ــ كان موجها أولا وأخيرا تبعا للمقتضيات الرسمية نحو المادة الدراسية. وإذا كان لابد أن يخضع أحد الطرفين للآخر، فقد كان هو التلميذ وليس المنهج وهذا هو المحك: من الذي يجب أن يخضع لحاجات الآخر في النهاية: التلميذ أم المنهج؟

إن هذا المنهج القديم، كان يؤيده علم نفس يؤكد الاستيعاب والتدريب، ويقلل من التفكير الابتكاري، بل إنه كان يتشكل في أن معظم الناس يستطيعون أن يفكروا إطلاقا. وكان التعلم يعتبر أساسا، مسألة تكرار، والتشويق - وهي كلمة بغيضة نشأت من أن المادة مكروهة بطبيعتها - وسيلة لجعل التكرار مستساغا(١٨٤).

أما التربية الجديدة، فإنها تلتمس وحدة المنهج فيها في ضوء علم النفس الحديث الذي يبدأ بالحياة كعملية سعي وراء أغراض وأهداف. وعلى ذلك فإن خبرة تربوية مرغوبا فيها توجد حيثما يواجه شخص ما موقفا من المواقف يتحداه، فيتصدى هو لمواجهته. ومثل هذه الخبرة تحتوي على عناصر جديدة بالنسبة له، ويجب أن يعالجها بطريقة ابتكارية. وسيتعلم من جميع النواحي في سياق استغراقه بكل قلبه فيما يعمل في الموقف. أما دورنا فهو أن نوجه تلاميذنا حتى تزداد دائما قدراتهم على توجيه أنفسهم في مواجهة مواقف الحياة.

ولقد اضطرب بعض الذين كانوا يفكرون في المنهج على أنه مادة محددة، عندما رأوا أنه يوصف في كتابات البراجماتيين بأنه عملية معيشة. ويعتبر هذا التحول من النظرة الجامدة للمنهج على أنه مادة إلى النظرة الدينامكية له على أنه عملية معيشة، جزءا من اتجاه شامل ساد تطور الفكر لمدة ثلاثة قرون تقريبا.

وبناء على هذا، فإننا نبدأ بالحياة على أنها عملية تفاعل متطور بين الكائن الحي وبيئته. وأمامنا هنا جانبان لهذه العملية: الجانب الأول، هو الطفل

النامي. والجانب الثاني هو الجماعة المحيطة، والحياة الثقافية التي ينمو الطفل في وسطها والتي يسهم فيها باطراد متزايد، والتربويون الذين يهتمون بالجانبين معا، يتمنون بالنسبة للطفل أن يعيش، وهو ينمو بالتدريج عيشة كاملة وسعيدة، ويتمنون بالنسبة للجماعة أن يسهم الطفل إسهاما مثمرا مصحوبا بالشعور بالمسؤولية في تقدم الحياة الاجتماعية المشتركة[١٨٥]

وعندئذ يصبح المنهج عبارة عن حياة الطفل كلها ــ تلك الحياة التي تضطلع المدرسة بمسؤوليتها. وهناك أغراض معينة توجه نشاط المدرسة في المجتمع الديمقراطي الحديث. فنحن نهدف إلى أنه كلما كبر أطفالنا زاد ذكاؤهم، وزادت قدرتهم على استخدام هذا الذكاء في توجيه أنفسهم، وزادت شخصياتهم قوة وخصبا، ونحن نريد لهم أيضا أن يسهموا إسهاما مطردا منتجا في حياة الجماعة على أساس الاعتبار الكافي لمصالح الآخرين.

وعندما نظر البراجماتيون إلى المنهج على أنه عملية معيشة، اعترض البعض، لخشيتهم أن تضيع بعض الحاجات الأساسية التي يمكن رؤية أهميتها مقدما كالقراءة والكتابة، والهجاء والحساب وغيرها، في سياق عملية تعلم تبدو لهم أنها عشوائية، وهم يخشون أيضا أن تضيع بعض القيم القديمة التي لا تزال ضرورية مثل الإتقان، واستمرار عملية التعلم، والترتيب المنطقي للمادة[١٨٦].

ويكرر البراجماتيون القول إن عملية الحياة أبعد ماتكون عن أن تكون عشوائية، وأنها على عكس ذلك تتضمن كثيرا من التوجيه، فعملية متابعة الغايات نفسها تحقق ـ بدرجة ما يبذل فيها من جد وتحمس ـ نوعا من التربية يمس المعرفة بالشيء موضوع المتابعة، وبالقدرة على متابعة الأشياء الشبيهة به، وما العبارات التي تستعمل في هذا المعرض مثل (تعلم بالخبرة) و(تعلم بالعمل) إلا تعبيرات دارجة لحقائق مشاهدة تؤيد هذا المذهب.

وإذا ذهبنا إلى أبعد من ذلك، فإننا نجد أن حياة الجماعة المحيطة بالفرد تضيف دائما تأثيرها الانتقائي المدعم، فالفرد الذي ينمو وسط جماعة ما يتشرب إلى أكبر حد ما يسود هذه الجماعة من اتجاهات وتقاليد، فإن أي والد يدرك أهمية موافقة الأصدقاء أو عدم موافقتهم على سلوك الناشئين، وعلى ذلك فمهما عظم أثر هذا التوجيه الضمني، فإن أحدا لا يدعي أنه كاف، وقد وجدت المدارس بالضبط لعدم كفاية مثل هذا التوجيه. ومن هذه النقطة يبدأ اعتراض أولئك الذين يعارضون فكرة المنهج كعملية حياة، فهم يتساءلون عما إذا كان هذا النوع من المنهج يحقق بدرجة كافية القدر الضروري من التعلم. وعلى حد قولهم: هل تدرس المادة الدراسية المرغوب فيها كلها؟ وهل يتحقق ما هو ضروري من إتقان المادة وتنظيمها؟

ويجيب كلباتريك عن هذه الأسئلة بأنه يتوقع تحصيل قدر أكبر من المادة الدراسية، وبإتقان وتنظيم أفضل. ويتوقع بالإضافة إلى ذلك، بناء عقول أفضل، وميول أكثر خصوبة ورقيا، وشخصيات أحسن تكيفاً وأرقى خلقاً. ومع ذلك فإن التساؤل هنا منصب أولا على المادة الدراسية ودرجة تنظيمها وإتقانها[(١٨٧)] .

## أثر التربية البراجماتية في التربية في العالم العربي:

والمستقرىء لأحداث ووقائع التطور التربوي في العالم العربي ابتداء من الربع الثاني من هذا القرن لا يمكن أن يغفل عن ذلك الأثر الكبير الذي تركته الفلسفة البراجماتية على التربية العربية فكراً وتطبيقاً[(١٨٨)] . وذلك من خلال عدد من الرواد الأوائل للتربية في مصر مثل إسماعيل القباني ومحمد فؤاد جلال وغيرهما، وكان مسرح الأحداث هو معهد التربية الذي أنشىء عام ١٩٢٩ (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن). فقد اطلع القباني على تجارب البراجماتيين التربوية، وأعجب واقتنع بها فبذل جهودا ضخمة للسير على منوالها في مصر، وبحكم موقعه في المعهد وأحيانا في السلطة التعليمية طير

البعوث واستقدم الأساتذة والخبراء وحث تلاميذه على ترجمة بعض الكتب التي كتبها البراجماتيون حتى أصبح صوت هؤلاء يعلو على غيره من الأصوات في ساحة التربية في مصر، ومنها انتقل التأثير إلى مختلف البلاد العربية.

والدارس للإنتاج الفكري التربوي المصري منذ ذلك الوقت يستطيع أن يلمس ذلك بوضوح، فلم يحظ فيلسوف على سبيل المثال بترجمة عدد كبير من كتبه إلى اللغة العربية مثلما حظي جون ديوي. ولم يكن رجال التربية وحدهم في هذا بل شاركهم كذلك عدد من أساتذة الفلسفة في الجامعات المصرية، ولعبت مؤسسة أمريكية للنشر كانت تدعى «فرانكلين» دورا ضخما في تيسير سبل نشر الفكر الأمريكي في صورة طوفان ملحوظ استمر حتى خلال تلك السنوات التي كان المد الاشتراكي فيها قد بدأ يتضح في الساحة المصرية في أوائل الستينيات، وحيث كانت العلاقات السياسية بين مصر والولايات المتحدة تشهد أسوأ عهودها.

وكانت المدارس النموذجية مثل (النقراشي) و(الأورمان) وغيرهما معملا ضخما طبقت وجربت فيه العديد من الآراء البراجماتية يستطيع القارىء أن يطلع عليها من خلال كتابات إسماعيل القباني مثل «دراسات في مسائل التعليم» و«التربية عن طريق النشاط». وفي كتابه الثاني هذا بالذات يصرح القباني بأن طريقة المشروعات، وهي الطريقة البراجماتية المشهورة هي خير الطرق التي يمكن أن تتبع في التربية. ويدافع القباني عن هذه الطريقة ضد الذين هاجموها بحجة أنها في اهتمامها بالنشاط والفاعلية من قبل التلاميذ، تكاد أن تهمل المواد الدراسية التي تعد محور العملية التربوية الرئيسي. بل إنه في الفصل الأخير من هذا الكتاب يوضح - أثناء دفاعه عن طريقة المشروعات - أنها مؤسسة على فلسفة جون ديوي.

كذلك يمكن أن نخرج بالنتيجة نفسها إذا تفحصنا كتابي «التربية القومية» و«اتجاهات في التربية الحديثة» لمحمد فؤاد جلال.

والغريب حقا أنه حينما أظل الفكر الاشتراكي ساحة الثقافة في الستينيات وبدا أنه من غير المستساغ ولا المقبول أن يبدو أحد متأثرا بالفكر الأمريكي، بدأنا نرى الأفكار البراجماتية وقد تزيت بالزي الجديد وهو الاشتراكية مع ماهو معروف من التباين الفلسفي الكبير بينهما، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن الروح البراجماتية قد دخلت رجال التربية حتى النخاع إلى الدرجة التي جعلت البعض منهم يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم تبريرا لضرورة وأهمية النجاح في الحياة العملية، وكأن صيحة وليم جيمس قد أتت أكلها في مصر بما يفوق ما آتته في الولايات المتحدة نفسها!!

ولعل هذا يوضح سببا مهما من أسباب فشل التربية في مصر في أن تواكب عملية التغيير الثوري في المجتمع المصري منذ الخمسينيات، فقد كانت القوانين والقرارات والأحداث تسير في اتجاه سياسي واجتماعي واقتصادي يتباين مع ما كان يقر في العقول والقلوب التربوية التي كان لها سلطة التعليم والتربية وإعداد المواطنين. بل لعلها توضح بعدا من أبعاد مأساة قاسى منها المواطن المصري حيث كان كعربة يجرها حصانان واحد إلى يمين وآخر إلى يسار، وهو بينهما لا يملك من أمر نفسه شيئا لأن كلا السائقين كان يمسك بالسياط يلهب بها ظهور من يريد أن يعترض ويناقش؟!



## الهوامش:

١ ـ محمد عبدالمنعم الشرقاوي: الولايات المتحدة، أرضا وشعبا ودولة، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٦، ص ٩٢.
٢ ـ المرجع السابق، ص ٩٣.
٣ ـ هربرت شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، القاهرة، ١٩٦٤، ص٥.
٤ ـ الولايات المتحدة، أرضا وشعبا ودولة، ص ١٠٥.
٥ ـ رالف كيتشام: ثورة الفكر الأمريكي ١٧٥٠ ـ ١٨٢٠ ترجمة ثابت رزق الله، القاهرة، النهضة المصرية، د.ت، ص ٢٣٤.
٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٤٣.
٧ ـ المرجع السابق، ص ٣٦٩.
٨ ـ أحمد بهاء الدين: حضارة المسدس والدولار، مجلة العربي، الكويت، العدد ٢٦١، أغسطس ١٩٨٠، ص ٧.
٩ ـ المرجع السابق، ص ٢٣٤.
١٠ ـ برتراند رسل: تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة: ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٤٨٦.
١١ ـ يقول ديوي هذا لأن (رسل) كان من الطبقة الأرستقراطية الإنجليزية.
١٢ ـ تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، ص ٤٨٧.
١٣ ـ أحمد أمين وزكي نجيب محمود: قصة الفلسفة الحديثة. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٦، جـ٢، ص ٦٢٣.
١٤ ـ زكي نجيب محمود: برتراند رسل، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، القاهرة، دار المعارف، ص ٣٢، ٣٣.
١٥ ـ Blau, Joseph, L: Men ana Movements in America Philosophy. Printice Hall, Inc, Englewood Cliffs, N.J,P 229.
١٦ ـ شنيدر: تاريخ الفلسفة الأمريكية، ص ٣١٠.
١٧ ـ المرجع السابق، ص ٣١١.
١٨ ـ Weiner, Philip: Evolution and the Founders of Pragmatism, Harvard University Press, Cambridge, 1949, p. 19.
١٩ ـ Buchler, Justus: Charles Peirce's Empircism, Kegan Paul Trench Trubner, London, 1939, P. 97.
٢٠ ـ جون ديوي: نمو البراجماتية الأمريكية، في (فلسفة القرن العشرين)، نشرها داجوبرت د. رونز. ترجمها عثمان نويه. القاهرة، مؤسسة سجل العرب، ١٩٦٣، ص ٢٣٢.
٢١ ـ المرجع السابق.
٢٢ ـ Men and Movements, P. P. 255-256.
٢٣ ـ James, W: Pragmatism, Longmans Green and co., N.Y, 1943, p. 207.
٢٤ ـ نمو البراجماتية الأمريكية، ص ٢٤٤.

٢٥ ـ بيتر كاز: تاريخ الفلسفة، أمريكا خلال ٢٠٠ عام، ترجمة حسني نصار، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣، ص ٣٧٠.
٢٦ ـ زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علمية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨، ص ١١٦.
٢٧ ـ يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٦، ص ٥٣.
٢٨ ـ زكي نجيب محمود: مقدمة الترجمة العربية لكتاب جون ديوي المنطق نظرية البحث، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٠، ص ٣١.
٢٩ ـ Ogden, C.K. and ritchards, I.A.: The Meaning of Meaning, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., London, 1938 P. 280.
٣٠ ـ Ibid p. 282.
٣١ ـ Peirce, C.S.: How to Make our Ideas Clear, (in: The Philosophy of Peirce, Select-edWritings, ed. by Justus Buchler, Harcourt, Brace and Company N.Y. 1940, P. 30.
٣٢ ـ زكي نجيب محمود: خرافة الميتافيزيقا، الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٥٣، ص٣، ٤.
٣٣ ـ Buchler, Charles Peirce's Empericism, P. 113.
٣٤ ـ زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علمية: ص٨.
٣٥ ـ Peirce's Empericism p. 114.
٣٦ ـ Blau, L.: Men and Movements in American, Philosohy, p. 240
٣٧ ـ Ibid, p. 240.
٣٨ ـ James, : Pragmatism, p. 45.
٣٩ ـ Peirce's Empericism, p. 55.
٤٠ ـ Peirce: Fixation of Belief (In: The Philosophy of Peirce P.8.
٤١ ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر في العالم الجديد، ص ١٦٠.
٤٢ ـ Blau, p. 248.
٤٣ ـ Fixation of Belief, p. 10.
٤٤ ـ توفيق الطويل: أسس الفلسفة، النهضة المصرية، القاهرة ١٩٥٥، ص ٧٩.
٤٥ ـ زكي نجيب محمود، نحو فلسفة علمية، ص ٢٥٥.
٤٦ ـ محمود زيدان: وليم جيمس، سلسلة نوابغ الفكر الغربي (١٠) دار المعارف، القاهرة ١٩٥٨، ص ٦٥.
٤٧ ـ James, William: Meaning of Truth, Longman Green, N.Y., 1914 P. XL.
٤٨ ـ James: Pragmatism, P. 203.
٤٩ ـ Ibid., p. 204.
٥٠ ـ Meaning of Truth, p. 217.
٥١ ـ Pragmatism, p. 115.
٥٢ ـ Meaning of Truth, pp. 103-106.
٥٣ ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص ٦٩.
٥٤ ـ جود: فصول في الفلسفة ومذاهبها: ترجمة عطية محمود هنا وماهر كامل. النهضة المصرية، القاهرة، ص ٢٦٧.

٥٥ ـ محمد فتحي الشنيطي : وليم جيمس، القاهرة الحديثة، ١٩٥٧، ص ١١٧، ١١٨ .
٥٦ ـ James: Pragmatism, p. 216.
٥٧ ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص ٧٨ .
٥٨ ـ المرجع السابق، ص ١٠٧ .
٥٩ ـ زكي نجيب المحمود: " المنطق الوضعي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦١ الفصل السادس .
٦٠ ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر، ص ١٨٧ .
٦١ ـ زكي نجيب محمود: دافيد هيوم، سلسلة نوابغ الفكر الغربي (٧)، دار المعارف القاهرة، ١٩٥٧، ص ٧١ .
٦٢ ـ Blau, p. 254.
٦٣ ـ محمود زيدان: وليم جيمس، ص ١١٧ .
٦٤ ـ زكي نجيب محمود: مقدمته للترجمة العربية لكتاب ديوي (المنطق نظرية البحث) ص ١١ .
٦٥ ـ Dewey: Logic, the Theory of Inquiry. p. 79.
٦٦ ـ Dewey: The Quest for Certainty. p. 7.
٦٧ Ibid. p. 7.
٦٨ ـ Ibid, pp. 8 - 9.
٦٩ ـ Ibid, p. 10.
٧٠ ـ Dewey and Others: Creative Intelligence, Henry Holt and Co., New York 1917, pp. 7,8,12 - 14.
٧١ ـ Ibid., p. 59.
٧٢ ـ لعل هذه الوجهة من النظر تعد نتيجة منطقية لاعتبار ديوي التفكير نوعا من النشاط الذي لا يقل (طبيعية) عن الأكل والتنفس .
Edmon, Irwin: John Dewey, His Contribution to The American Tradition, The Bobbs-Merril Company, New York, 1955, p. 29.
٧٣ ـ Dewey, John: Essays In Experimental Logic, Chicago, University of Chicago Press. 1916, pp. 50 - 57.
٧٤ ـ Dewey: Logic, the Theory of Inquiry, pp. 3-4.
٧٥ ـ Ibid., p. 6.
٧٦ ـ Dewey, John: How We think, D.C.Heath, and Company, W,Y. 1933, pp. 71-75.
٧٧ ـ ديوي: المنطق، نظرية البحث، الترجمة العربية، ص ٢٠٠ .
٧٨ ـ تاريخ الفلسفة الغربية، جـ٣، ص ٤٧١ .
٧٩ ـ قصة الفلسفة الحديثة، جـ٢، ص ٦٢٥ .
٨٠ ـ تاريخ الفلسفة الغربية، جـ٣، ص ٤٧٤، ٤٧٥ .
٨١ ـ محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧١، ص ٢٥٢ .
٨٢ ـ Kilpatrick, W.H: Philosophy of Education, Macmillan Co. New York, 1951, p. 60.
٨٣ ـ وليم كلباتريك: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبدالحميد السيد وآخرين، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٥٨، ص ١٢ .

٨٤ ـ المرجع السابق، ص ١٧ .
٨٥ ـ المرجع السابق، ص ١٩ .
٨٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٤ .
٨٧ ـ المرجع السابق، ص ٤٧ .
٨٨ ـ المرجع السابق، ص ٤٢ .
٨٩ ـ جون ديوي: البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٠، ص ١٠٦ ـ ١٠٧ .
٩٠ ـ المرجع السابق، ص ١٠٨ .
٩١ ـ الفصل الحادي عشر، ص ٣١٥ .
٩٢ ـ المرجع السابق، ص ٥ .
٩٣ ـ المرجع السابق، ص ٦ .
٩٤ ـ المرجع السابق، ص ٧ .
٩٥ ـ إسماعيل القباني: التربية عن طريق النشاط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨، ص ١٥٣ .
٩٦ ـ Childs, John L: in ch xiv of the Philosophy of John Dewey, edited by P.A Schipp.
٩٧ ـ التربية عن طريق النشاط، ص ١٥٤ .
٩٨ ـ أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر الغربي، ١٩٥٩، ص ١٣٧ .
٩٩ ـ جون ديوي: الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة الخانجي، ١٩٦٣، ص ٢١٩ .
١٠٠ ـ محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧، ص ٣٧٠ .
١٠١ ـ محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، الأصول الفلسفية، القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص ٢٩٨ .
١٠٢ ـ المرجع السابق، ص ٣٣ .
١٠٣ ـ المرجع السابق، ص ٣٩ .
١٠٤ ـ المرجع السابق، ص ٤٠ .
١٠٥ ـ جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزميله. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٠٨ .
١٠٦ ـ المرجع السابق، ص ١٠٩ .
١٠٧ ـ المرجع السابق، ص ١١٢ .
١٠٨ ـ المرجع السابق، ص ١١٣ .
١٠٩ ـ Harris, Errole E.: Nature, Mind and Modern Science, George Allen and Unwin, 1954, p. 93.
١١٠ ـ Dewey, John: Experience and Nature, George Allen and Unwin. London, 1929, Chaps VI - VII
١١١ ـ Roth, Robert J.: John Dewey and Self Realization, Prentice Hall, Inc., New York, 1962, p. 18.

١١٢ ـ Dewey, John: Experience and Education, the Macmillan Company. New York, 1939, p. 13.

١١٣ ـ Ibid., p. 16.

١١٤ ـ Ibid., P. 30 - 31.

١١٥ ـ Blewett, John: John Dewey, His Thought and Influence, Fordham University Press. Ny., 1960, p. 18.

١١٦ ـ Dewey, Creative Intelligence, P. 37.

١١٧ ـ Dewey, John: Democracy and Education, The Macmillan Company. N. Y., 1941 p. 314.

١١٨ ـ Ibid., p. 319.

١١٩ ـ كلباتريك، وليام هيرد: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبدالحميد السيد وآخرين، مكتبة مصر، القاهرة ١٩٥٨، ص ٨٩.

١٢٠ ـ Kilpatrick, William: Philosophy of Education, Macmillan Co. New York 1965, p. 244.

١٢١ ـ Dewey: Democracy and Education, p. 321. Childs, John: Education and The Philosophy of Experimentalism, D. Applenton - Century Company N.Y., 1931, p. 164.

١٢٢ ـ Childs, John: American Pragmatism and Education, Henry Holt and Company, N.Y., 1956, p. 195.

١٢٣ ـ Dewey: Democracy and Edcation, pp. 321 - 322.

١٢٤ ـ Dewey, John: The Child and Curriculum, The University of Chicago Press, 1913, p. 15.

١٢٥ ـ Ibid, p. 16.

١٢٦ ـ Ibid, p. 17.

١٢٧ ـ Dewey: Exprience and Education p. 93.

١٢٨ ـ Ibid. p. 23.

١٢٩ ـ Child: Education and Philosophy of Experimentali sm p. 101.

١٣٠ ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p. 181.

١٣١ ـ Harris, Nature, Mind and Modern Science, p. 27.

١٣٢ ـ Roth, John Dewey and Self Realization, p. 27.

١٣٣ ـ Dode, Boyd H.: How we Learn, D.C. Heath and Com., Bostom 1940. p. 224.

١٣٤ ـ زكي نجيب محمود: حياة الفكر في العالم الجديد، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦، ص ٢٤٤ وما بعدها.

١٣٥ ـ James, William: Principles of Psychology, Dover Publications. Inc, 1950 Vol. I p. 2.

١٣٦ ـ جون ديوي: البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ١٩٦٠، ص ٢٤.

١٣٧ ـ Bode: Progressive Education at the Crossroads, New York, 1938, p. 97.

١٣٨ ـ جون ديوي: تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسي قنديل، الأنجلو المصرية، ص ١٨٢ .

١٣٩ ـ المرجع السابق، ص ١٨٣ ـ ١٨٤ .

١٤٠ ـ محمد الهادي عفيفي: التربية والتغير الثقافي، الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٤، ص ١١٨ .

١٤١ ـ Childs: American Pragmatism and Education, p. 66.

١٤٢ ـ Ibid. p. 68.

١٤٣ ـ Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism. 79

١٤٤ ـ Dewey, John: School and Society, The University of Chicago Press, 1942, pp. 72,73

١٤٥ ـ Hotckiss, E.A: The Project Method in Classroom, Ginn and Company, Boston, 1924, p. 21.

١٤٦ ـ Dewey: How we think. p. 39.

١٤٧ ـ Childs: American Pragmatism and Education p. 66.

١٤٨ ـ Dewey, John: Essays In Experimental Logic, p. 30.

١٤٩ ـ Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism pp. 79-80

١٥٠ ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p. 179.

١٥١ ـ Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism p. 81.

١٥٢ ـ Dewey: Experience and Nature, pp. 68-70

١٥٣ ـ Dewey: Essays in Experimentalism.

١٥٤ ـ Child: Education and the Philosophy of Experimentalism p. 79.

١٥٥ ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p. 180.

١٥٦ ـ Dewey: Experience and Education p. 15.

١٥٧ ـ Kilpatrick, W.H. (ed) : The Education Frontier, D. Appleton Century Company, Inc. N.Y. 1933, p. 186.

١٥٨ ـ Democracy and Education P. 186.

١٥٩ ـ Ibid. p. 189

١٦٠ ـ How we think p. 30

١٦١ ـ Ibid. p. 31.

١٦٢ ـ Ibid, pp. 32 - 33

١٦٣ ـ Schilpp, P.A. (ed) : The Philosophy of John Dewey, tude Publishing Company, N.Y. 1951, p. 419.

١٦٤ ـ Dewey, John: Education today, George Allen and Unwin, N.Y. 1941, p. 3

١٦٥ ـ Ibid. pp. 4-5

١٦٦ ـ Ibid. p. 50

١٦٧ ـ Schilpp. p. 420

١٦٨ ـ Democracy and Education p. 1

١٦٩ ـ School and Society, p. 11

١٧٠ ـ Democracy and Education, p. 3
١٧١ ـ Kilpatrick: Philosophy of Education p. 38
١٧٢ ـ محمد الهادي عفيفي : التربية والتغير الثقافي، ص ٤ .
١٧٣ ـ School and Society, p. 6
١٧٤ ـ Lippman, Walter: A Preface to Morals, The Macmillan Co. p. 235
١٧٥ ـ Ogburn, W.F. :Social Change, B. W. Huebsch, Inc., 1928. pp. 202-203.
١٧٦ ـ Lippman: p. 317.
١٧٧ ـ Education Today, p. 9.
١٧٨ ـ Ibid, p. 6.
١٧٩ ـ The School and Society, pp. 31. 32
١٨٠ ـ Education Today, p. 15.
١٨١ ـ Brubacher, J.S.: Modern Philosophies of Education, Mac Graw Hill and Company, N.Y. 1962. p. 192.
١٨٢ ـ وليم هـ. كلباتريك : أصول المنهج الجديد، ترجمة أبوالفتوح رضوان وزميله، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٥٩ ، ص ٣٥ .
١٨٣ ـ المرجع السابق، ص ٥٤
١٨٤ ـ المرجع السابق، ص ٥٦
١٨٥ ـ المرجع السابق، ص ٧٣
١٨٦ ـ المرجع السابق، ص ٨٧
١٨٧ ـ المرجع السابق، ص ٨٨
١٨٨ ـ إسماعيل القباني : التربية عن طريق النشاط، النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨ ، الفصل الثالث .

# الفصل الثالث

# الاتجاه النقدي

**مقدمة:**

ليس في الإمكان أبدع مما كان!!

عبارة تتردد على ألسن البعض، لكنها تلخص فلسفة كاملة تتصور أن (الاستقرار) هو المثل الأعلى الذي ينبغي على التربية أن تسعى إلى تحقيقه، ولا يتأتى لها هذا إلا عن طريق (المحافظة على الثقافة القائمة).

ولعل من أبرز ما يعبر عن مضمون هذه الفلسفة (سلفية) جامدة ضيقة الأفق، قصيرة النظر، ترى في (الأمس) خيرا مما تراه في اليوم، وترى (الأوائل) خيرا من (الأواخر) دون تدقيق ودون فرز، وبغير تمييز بين هذا وذاك.

ومع ذلك فالتغير قائم، والتطور حادث. . . لماذا؟

صحيح أن هذه هي (سنة الله في خلقه)، لكننا نضيف إلى هذا أيضا، أن تحقيق هذه السنة يتطلب دائما نفراً من أصحاب الوعي الذين يبصرون صور الخلل القائمة ويفتشون عن أسبابها، وينبهون إليها، ويرسمون ويحلمون ويفكرون فيما يجب أن يكون عليه الوضع الأفضل، بل ويناضلون عمليا في سبيل هذا وذاك.

نقطة البداية إذن هي تعرية الواقع المزري والكشف عن صور الجمود. وتلك مهمة نقدية.

وهي بهذا، يستحيل - كما قد يتصور البعض - أن تكون من منجزات القرن العشرين، وإنما هي مهمة بشرية ملازمة للوجود والتطور البشري.

لكن قولنا هـذا لا يعني بأي حال من الأحوال النظر إليهـا في تطورها على أنها استمـــرت بإيقـــاع واحـد من السرعـــة وعلى درجــات متشـابهة من الفعالية، وبألـوان متقاربة من التوجـه، ذلك أن التطور البشري نفسه لم يكن كذلك، ولا يمكن أن يكون كذلك.

## المعنى والأهمية:

نقصد بالاتجاه النقـدي، ذلك (التوجه) الذي يتنـاول المفكر والباحث من خلالـه مجموعـة قضايا تشكل إطـارا نظريـا لنقد النظـام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثا عن نظـام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات. وفي هـذا الإطـار تـوجـد صلـة عضـويـة بين النظـريـة النقـديـة والنظـريـة السوسيـولوجية العـامة، الأولى تعتبر نسقـا فرعيا من الأخيرة، وتـؤدي وظيفة مخالفـة، وكلتـــاهما تعكس الحالات التي ينبغـي أن يكــون عليهـــا النسق الاجتماعي. وإذا كـانت بعض نماذج النظـريـة الســوسيولـوجيـة تحاول إدراك النسق الاجتماعي من منطلق كونـه نسقا مستقرا ومتكـاملا، باعتبار أن حـالة الاستقرار والتكامل النسبي هي الحالة الأساسيـة للنسق، فإن النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد[١].

ويكشف تأمل حـركــات النقـد الاجتماعي عن وجـود مستـويين لهذا النقد، في المستوى الأول يعبر النقد الاجتماعي عن حركة احتجاج اجتماعي شـامـل يستهـدف تأكيــد ضرورة التغيير الأســاسي والجوهـــري لـلأنماط الحضارية القـائمة. وإذا كان هذا النقـد يبدأ بتحليل سلبي، فإن التغيير يتطلب توافر شروط ثلاثة[٢]:

الشرط الأول يتمثل في تخلق تنـاقضات متنـوعة بين العنـاصر المشكلة لهذا الواقع بحيث تفقـده تكاملـه من ناحية، وتجعلـه من ناحية ثـانية عـاجزا عن إشباع الحاجات الأساسيـة للإنسانية، وأيضا عن الوفاء بـالمتطلبات الأساسية للمجتمع باعتباره تجمعا إنسانيا.

ويتمثل الشرط الثاني في امتـلاك الحركة النقـدية لتصـور مثالي لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع بحيث يصبح هذا التصور المثالي هو الإطار المرجعي لتفنيد ماهو قائم، وأيضا اكتشاف الآليات التي تحكم عملية الانتقال.

ويتصل الشرط الثالث بضرورة امتـلاك الحركة النقـدية لقـوى اجتماعية تصبح هي العامل الثوري الذي ينتقل بـالمجتمع مما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون.

وعلى خـلاف ذلك، تتحـدد مهمـة المستـوى الثـاني من النقـد الاجتماعي بدرجـة أقل راديكاليـة وشموليـة، ذلك لأن النقد من هذا النمـط يصبح نقدا ثقافيا وتنويـريا فقط، إذ يستهدف الذين يؤكدون هـذا النمط من النقد عملية التغيير الثقـافي والتنـويري لتشكيل تـوجهـات ثقـافيـة وقيمية جـديـدة تحكم التفـاعل الكائن في الـواقع الاجتماعي والحضـاري، ومن هنا تستهـدف إيجاد ثقافة جديدة تقود التفاعل والعمل داخل إطار المؤسسة القائمة(٣).

وتكمن أهمية دراسة النظرية النقـدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغـربيـة التي تأثـرت بها في أنها تضع بين أيـدي مفكـري التربيـة، والمهتمين بالبحث التربـوي، طرقا بديلـة للتفكير في مفهوم (العلم) و(طبيعة النظـرية) وخصـائص (المنهج العلمـي)، والأهم من ذلك أنها تسـاعـد في استيضـاح العلاقة بين البحث العلمي وآلياته، وبين الحيـاة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظـرية النقـدية ببدائل نظـرية ومنهجيـة للأنمـوذج الأساسي العلمي السائد الذي يبدو أنه لم يساعدنا ــ بقدر كاف ـ على حل مشاكلنا التربوية، وتوجهنا كذلك إلى تلمس إرهاصات نظرية نقدية (عربية) للتربية(٤).

لكن هذا لا يعني ـ فيما تنبه إليه كمال نجيب ــ الزعم بشرعية اتخاذ النظرية النقدية إطارا فكريا للبحث التربوي العربي الناقد، أو تبني استخدام الأوساط العلمية الراديكاليـة الغربية، وخصوصا الأمريكية ـ للنظـرية النقدية في تحليل مختلف أنشطة البحث التربوي العلمي هناك(٥).

## النشأة والتطور:

إذا كنا قد أشرنا في مقدمة هذا الجزء إلى أن التوجه النقدي قديم قدم الفكر البشري، وخاصة لدى عمالقة المفكرين أمثال سقراط وأفلاطون وغيرهما ممن جاءوا بعدهما، إلا أن هذا لا ينفي أن تبلوره (كنظرية) عملية لها أسانيدها وأسسها ومنهجها وأهدافها إنما يرجع إلى النصف الأول من القرن العشرين نتيجة أزمات عنيفة واجهت المجتمع الغربي.

وكثيرا ما يوصف علم الاجتماع بأنه (علم الأزمة)، ويعني هذا أنه ظهر من خلال الأزمات الثقافية والاجتماعية التي صاحبت اختفاء النظام القديم وظهور الرأسمالية الصناعية، والتي صاحبت نشأة تيارات سياسية جديدة ثائرة على النظام القديم. واختفاء النظام القديم وظهور التيارات السياسية الجديدة الثائرة على النظام يشير إلى تحولات اقتصادية وسياسية لم تتم في فراغ، وإنما أذكتها ثورتان غيرتا وجه أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ولا يزال تأثيرهما عالقا بالفكر السياسي والاجتماعي والاقتصادي وما يقابل ذلك من مستويات إمبريقية حتى يومنا هذا: الثورة الصناعية والثورة الفرنسية[٦].

وهنا ظهرت الحاجة إلى فلسفة جديدة. لقد بدأ المجتمع يتوق إلى كهانة جديدة تستطيع أن تفي بوظائف الكنيسة التي بدأت تتقلص[٧].

ويذهب جولدنر Gouldner إلى أن الجيل الجديد الذي قدم هذه الفلسفة هو جيل فصل نفسه عن أي من التيارات الفكرية، ولم يجذبه إلا العلم وحده، وبدأ هذا الجيل يتأثر بتطور العلم السريع، ويطالع الكثير من المجلات العلمية. ولقد كان هذا الجيل يتصف بسمتين: القدرة على الانفصال عن الأطر الفكرية السائدة من ناحية، والاستعداد للتأثر بنسق فكري جديد من ناحية أخرى. لقد أحس هذا الجيل بالحاجة إلى أيديولوجية تضفي على العالم صورة رومانسية وتتفق في الوقت نفسه مع النظرة العلمية الجديدة. إنها حاجة

إلى بديل جديد لخريطة العالم الاجتماعي التي حطمتها الثورة والتي لم تستطع الطبقة الوسطى ـ حاملة مشعل هذه الثورة ـ أن تقدمه.

هذا الجيل الذي يتحدث عنه جولدنر هو الذي قدم الفلسفة الوضعية والتي ظهر من خلالها علم الاجتماع، فمن خلال هذا الجيل ظهر أوجيست كونت مؤسس الوضعية. لقد حاول كونت أن يسعى بنظريته إلى تحقيق حالة من الاتساق العام في المجتمع، فالنظام لا يمكن أن يقوم إلا على أساس نوع من الاشتراك في الأفكار بين أولئك الذين يكونون المجتمع، من حيث إن الاتساق العام هو الحقيقة الأساسية في النظام الاجتماعي(٨).

وكانت آراء دوركايم ونظرياته السوسيولوجية امتدادا وتمحيصا للفلسفة الوضعية إزاء ظروف بنائية وفكرية أثارت من جديد مشكلة النظام وفرضت على دوركايم، أو فرض عليها دوركايم، حلا معينا لهذه المشكلة.

واستقراء آراء دوركايم في ضوء التاريخية والفكرية التي كتب فيها أعماله تبين أن أعماله كانت تناقض المذهب النفعي ــ الفردي، وكذلك المذهب الاشتراكي، وتجنح نحو الاتجاه المحافظ. وقد تشكل حله لمشكلة النظام من خلال هذا المنطلق، وهو حل يركز على التضامن والالتزام بالقيم والمعايير في علاقة تعاون بين الفرد والمجتمع. وليس حلا مفروضا من الدولة على أفراد لهم مطلق الحرية(٩).

وقد صاحبت نشأة علم الاجتماع في أوروبا على يد أوجيست كونت معركة فكرية كبرى بين الوضعية باعتبارها أيديولوجية الطبقات البرجوازية المحتكرة للسلطة في المجتمعات الأوروبية، وبين الاشتراكية باعتبارها أيديولوجية الطبقة العاملة التي كانت قد أخذت تتزايد في حجمها ويثقل وزنها مع اتساع نطاق الثورة الصناعية وتحول المجتمعات الزراعية إلى مجتمعات صناعية(١٠).

نشأ علم الاجتماع إذن وسط معركة ضارية، وقد تركت هذه المعركة بصماتها عليه وعلى التطورات اللاحقة في ميدانه، حتى يمكن القول إنه لا يمكن فهم التيارات الحديثة والمعاصرة في علم الاجتماع، بغير الاستعانة بالمنهج التاريخي لإعادة تكوين صورة المجتمع الأوروبي طوال القرن التاسع عشر.

وتعبر آراء كونت ودوركايم عن اتجاه (التوازن) الذي لم يبدأ فقط بوضعيتهما، وإنما من قبل ذلك في آراء (بولاند) و(ميستير) ــ منذ منتصف القرن ١٨ حتى أوائل القرن ١٩ ـ واستمر إلى الصيغة المعاصرة من الوضعية، ونعني بها المدرسة الوظيفية التي يعد (تالكوت بارسونز) و(روبرت ميرتون) من أعلامها البارزين في علم الاجتماع الأمريكي(١١).

ومن ناحية أخرى نجد القطب المضاد لاتجاه التوازن وهو اتجاه الصراع، وهذا الاتجاه مثل أساسا فكر الاشتراكية العالمية كما ظهر على وجه الخصوص في مؤلفات ماركس وإنجلز ومن بعدهما الطابور الطويل من المفكرين الاشتراكيين العالميين.

ويكمن أحد الأسباب الرئيسية وراء إحياء الاهتمام بالماركسية في فترة سابقة في أن نظرية ماركس تتعارض في كل عناصرها المهمة مع النظرية الوظيفية التي أثرت بشدة في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والتي ظهر قصورها بشكل متزايد. فعلى حين تركز الوظيفية على التناغم الاجتماعي، تركز الماركسية على الصراع الاجتماعي، وبينما تهتم الوظيفية بالثبات وباستمرارية الأبنية الاجتماعية، تقدم الماركسية نظرة تاريخية وتؤكد الاهتمام بالبناء المتغير للمجتمع، وبينما تركز الوظيفية على تنظيم الحياة الاجتماعية من خلال القيم والمعايير، تركز الماركسية على اختلاف المصالح والقيم داخل كل مجتمع وعلى دور (القسر) في الحفاظ على النظام الاجتماعي العام فترة قد تطول وقد تقصر(١٢).

ولا يعني هذا أن الماركسية هي النظرية الوحيدة التي تعطي وزنا للصراع الاجتماعي وللطبيعة التاريخية المتغيرة للمجتمعات البشرية، فقد أسهم باحثون

آخـرون بعـد مـاركس بعناصر جـديـدة في نظـريـة الصراع الاجتماعي والتغير الاجتماعي، وأدخلوا تعـديلات وإضـافات على بعض القضـايا التي طـرحها ماركس، وانتقدوا هذه القضايا من عدة وجوه.

وظهـر علم الاجتماع الجديـد منـذ عـدة سنـوات، ولكـونـه قـد نشأ من إسهـامـات س. رايت ميلـز W. Mills أسـاسـا، فقد ارتبط من خـلالـه بمعتقدات وحركات اليسار الجديـد في نهاية حقبة الستينيات، غير أنه مثلما نما اليسار بسرعة كبيرة واستبدل بحركات اجتماعية مازالت أكثر جدة، فقد حدث ذلك بالنسبـة لعلم الاجتماع الجديد أيضا، فقبـل أن يتمكن من تأسيس نفسه بشكل مـلائم كأسلوب متميـز في التفكير الاجتماعي، نجده قـد نحي جانبـا بوسـاطة محاولات أكثـر لمنح العلم توجها منعشـا، ومن ثم ففي أقل من عشر سنـوات أصبح لدينـا علم الاجتماع النقـدي Critical Sociology وعلـــم الاجتماع الراديكالي(١٣).

ويمكن اعتبـار هذا التكـاثر والتتـابع السريع للمذاهب بسهـولة، إشـارة لأزمـة عقلية، تصـاحب أزمـة في الحياة الاجتماعيـة أو تكشف عن نفسهـا في الحركات المتنـوعة لـلاحتجاج والمعارضـة، وقد شخص (بـرنباوم) M. Birn-baum هذا الموقف بقوله(١٤):

«تقع الأزمـة النظـريـة أو المذهبية في النسق الفكـري حينما تتـوافـر أي من مجمـوعتي الظروف المجـردة، حيث تستنفـد إمكانـات النمو الـداخلي للنسق نفسها في إحـدى الحالات وتصبح مقولات النسق عاجـزة عن التحول وتصبح المنـاقشـة التي أسسها النسق مـدرسيـة Scholastic بـــالمعنـى السيىء لهذا المصطلح. وفي الحالـة الأخرى تتغير الحقـائق التي أدركها النسق عن صـورتها الأصلية بقـدر كبير حتى تصبح مقولات النسق عـاجزة عن مواجهـة الظروف الجديدة، ومن الواضح أن مجموعتي الشروط هاتين وقعتـا غالبا بصورة متزامنة وخاصة بالنسبة للأنساق التي تهتم بالحركة التاريخية للمجتمع».

## مدرسة فرانكفورت :

ونظرا للـدور الكبير الذي لعبته مدرسـة فرانكفورت في الفكـر النقدي كان لابـد من التوقف بعض الشيء عنـدها، ثم مواصلـة المسيرة مع تطور الاتجاه النقدي.

إن مدرسة فرانكفورت هي التيار الـذي تحقق في فرانكفورت، عند إنشائها بقـرار من وزارة التربيـة بتـاريخ ٣ فبرايـر عـام ١٩٢٣ بـالاتفـاق مع (معهـد الأبحاث الاجتماعية)(١٥).

ومنشأ المعهد هو مبـادرة من فليكس جـ. فاي J. Weil ابن تاجـر قمح، كان قد جمع ثروة في الأرجنتين، وهو دكتـور في العلوم السياسية، وقد نظم أول أسبوع عمل مـاركسي في (إيلمونو) خلال صيف ١٩٢٢، وقـد شارك فيه على الأخص لوكاش Lucacs وكورش Korsch وبولوك Pollock وفيتفوجل Witt-fogel، وكان عليـه أن يبرر مفهوم الماركسية (الصـافية)، وولدت هنـاك فكرة مؤسســة دائمة على شكل معهد مستقل لـلأبحاث، وكـان أول مدير لـه كارل جرونبرج K. Grunberg وكان الافتتاح الفعلي في ٢٢ يونيو ١٩٢٤.

ومنذ عام ١٩٣١ أنشىء ملحق للمعهـد في جنيف بناء على إيعاز من ألبير توماس A. Thomas مدير منظمة العمل العالمية، بينما حولت أمواله (المعهد) إلى جمعية مستقرة في هولنـدا. وفي فبراير ١٩٣٢، استقر في جنيف مكتب من ٢١ عضـوا، صار المركـز الإداري للمعهـد، الـذي أغلقه النـازيـون، وافتتح بشكل مواز ملحقان أصغر من الأول في باريس وفي لندن(١٦)

ومنذ سبتمبر ١٩٩٣ لم تعـد مدرسـة فرانكفـورت فرانكفـورتية، فمجلتهـا تصدر في فـرنسا، ومقـرها الـرئيسي في سويسرا، واستمـرت هذه الغـربة حتى أغسطس ١٩٥٠ التاريخ الـذي استعـاد فيـه المعهد عمله في ألمانيـا، مستحقا من جديـد، ولكن بعـد انقطاع دام سبعة عشر عـاما، صفتة الفرانكفـورتية،

وفي غضـون ذلك كان المعهـد قد ارتبط في الـواقع بـالولايـات المتحدة، وكـان المعهد قـد ارتبط بجامعـة كولـومبيا منـذ عام ١٩٣٤، حتى أنـه احتفظ بفرع نيويورك، بعد العودة إلى فرانكفورت(١٧).

إن هـذا يشير إلينـا بصلة المدرسـة بهذا الحدث (المؤسسـاتي)، إذ من دون المعهـد لم تكن هناك مـدرسة، ولكنـه لم يكن إلا (المناسبـة) و(الحامل) المادي لهذه الظاهرة الفكرية، ومع ذلك ينبهنا مارتن جاي Martin Jay المؤرخ الكبير لكل منهما حتى ١٩٥٠ إلى التمييـز بينهما: «علينـا أن نفهم جيـدا أن فكـرة (مـدرسة نـوعية) لم تتم إلا بعـد أن كـان المعهد مجبرا على تـرك فرانكفـورت»، ويذكر لنا بالإضافة إلى ذلك أن عبـارة (مدرسة فرانكفورت) نفسها لم تستعمل إلا بعد عودة المعهد إلى ألمانيا عام ١٩٥٠.

والقارىء لبيان ١٩٣١ الذي صاغه ماكس هوركهيمر Max Horkheimer لتنظيم معهد البحوث الاجتماعية يلمس نوعـا جديدا من الفلسفة هو (الفلسفة الاجتماعية)، وهـو الأمر الـذي يفسر للقارىء هذا الحديـث المستفيض لنا عما يقع في دائرة (علم الاجتماع)، ونحن بصـدد دراسـات عن (فلسفـة التربيـة)، ففي مثل هذه الفلسفـة نجد مزجا للعلم الاجتماعي والأخـلاق وفلسفة التاريخ والثقافة وعلم النفس الاجتماعي والاقتصاد السياسي(١٨).

مدرسـة فرانكفـورت إذن هي الشعار الـذي يستعمل للدلالـة على حدث (إنشاء المعهـد)، ومشروع علمي (الفلسفة الاجتماعية)، وعلى مسار (النظـرية النقدية)، وعلى تيار أو تبعية نظرية متصلة ومتنوعة في آن معا (متكونة من أفراد مفكرين)، وبكونها هذا، فهي أكثر منه ظاهرة أيديولوجية تنتج بشكل غريب معايير تماثلها الخاصة من سيرورة توالدها(١٩).

وإذا كانت هناك فصائل أساسيـة قد أسهمت في إبراز الاتجاه النقدي، إلا أن الموقف النقدي الذي طـورته مدرسة فـرانكفورت قد أثر في الخريطـة العامة للنقد الاجتماعي لأربعة اعتبارات يلخصها علي ليلة فيما يلي(٢٠):

أ ـ ويتمثل في استناد المدرسة إلى النظرية الماركسية خاصة في مقولاتها الفلسفية بحيث أغفلت المدرسة المقولات الاقتصادية للماركسية، وقد تطور الأمر بحيث أصبح التنظيم الذي قدمته مدرسة فرانكفورت هو الإطار المرجعي لأغلبية النقد الذي طورته جماعات اليسار الجديد فيما يتعلق بالمجتمع الرأسمالي المتقدم.

ب ـ تنتقد الصفوة الفكرية للمدرسة، ذات الطبيعة البرجوازية النظام الرأسمالي، وقد تكشف عن تناقضاته، غير أن ذلك لا يتم بهدف التعجيل بانهياره والقضاء عليه، كما تسعى الماركسية، ولكن بهدف إصلاحه لخلق المجتمع العظيم، وهي الطبيعة أو الموقف الفكري الذي تغلغل وانتشر لكي يشكل الموقف الأيديولوجي لغالبية فصائل النقد الاجتماعي.

جـ ـ إنه من ناحية الأسبقية التاريخية نجد أن مدرسة فرانكفورت هي أولى جماعات النقد الاجتماعي، حيث كان هدفها تطوير الفكر النقدي للماركسية في طابعه الإنساني، غير أنها تخلت عن هذه الاستراتيجية وتبنت استراتيجية خاصة للنقد تستند إلى مقولات غير تلك التي تستند إليها الماركسية، ولقد كان لأسبقيتها التاريخية من ناحية ولممارساتها النقد الاجتماعي وفق منطق مخالف من ناحية أخرى دورهما في شيوع أفكارها لدى اتجاهات أخرى للنقد الاجتماعي.

ومن الملاحظ على غالبية أعضاء المدرسة أنهم كانوا من اليهود، وقد لعب هذا الانتماء دورا في نوعية القضايا التي تصدوا لها بالبحث والدراسة.

كذلك فإنهم كانوا ينتمون إلى تخصصات متنوعة تبدأ من الفلسفة إلى الاجتماع، إلى علم الاقتصاد وعلم النفس، وكذلك الأدب والسياسة، ومن ثم فقد توافرت لهم الرؤية المتكاملة الزوايا لذات الواقعة، ولقد أدى هذا التكوين إلى نتيجتين: الأولى اتجاههم إلى البحث الاجتماعي الذي تتعاون فيه

أنساق معرفية عديدة، والثانية استيعاب إطارهم في النقد الاجتماعي لمتغيرات غير المتغيرات الاقتصادية الثقافية والسيكولوجية[٢١].

ويلخص علي ليلة المرتكزات الأساسية لمدرسة فرانكفورت في القناعات التالية[٢٢].

- إن أفكار البشر هي نتاج للمجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك لأن فكر البشر يتحدد اجتماعيا، وهنا نلاحظ خروجا على المقولة الطبقية.
- إن على المثقفين ألا يتبنوا موقف الحياد الموضوعي، إذ لا ينبغي أن يفصل المثقف الحقيقة عن متضمناتها القيمية، وعلى المثقفين أيضا أن يقفوا موقفا نقديا من المجتمع موضع الدراسة، وفي ذلك خروج على الإطار الوضعي ورفض له واقتراب من الماركسية والمثالية النقدية.
- إن على المثقفين أن يقفوا بالمثل موقفا نقديا من فكرهم. عليهم أن يوضحوا علاقة هذا الفكر بالمجتمع القائم، وبالمعرفة التي أبدعت اجتماعيا.
- أنه إذا كانت الماركسية هي نظرية المجتمع الصناعي في مرحلة النشأة الأولى الرأسمالية فإن المجتمع الصناعي طرأت عليه تحولات عديدة فرضت ضرورة إعادة فحص كفاءة النظرية الماركسية في ضوء المتغيرات الجديدة.
- أنه إذا أردنا الوصول إلى فهم حقيقي، فإن ذلك ينبغي أن يتحقق من خلال إدراك العلاقة المتبادلة بين البناء الاقتصادي للمجتمع، والنمو النفسي للفرد والظواهر الثقافية السائدة.

ويرى المؤرخون لعلم الاجتماع الراديكالي أنه قد ظهر بقوة في الولايات المتحدة نظرا لعوامل عدة سادت المناخ السياسي والاجتماعي في هذا البلد أهمها فقدان الشباب لثقتهم في النظام الأمريكي واكتشافهم لزيف ادعاءات القوى الحاكمة عن أنها تهدف للتقدم والسلام والرخاء والعدالة الاجتماعية[٢٣].

لقـد رأى الشبـاب كيف أن كل مـا تفعلـه القـوى الحاكمـة مضـاد تمامـا لادعاءاتهم، فالبطالة تتزايـد والتفاوت الطبقي يتزايد وقمع المعارضين للحكم يتخذ أعنف الصـور حتى ليصل إلى الاغتيال السيـاسي، والسياسـة الخارجية تعتمـد على إبـادة الجنس البشري في فيتنـام وعلى التـدخل المسلح في أمـريكـا اللاتينيـة وآسيا. وبدأ المثقفون وخـاصة الطلبة يثيرون أسئلـة لم تكن تثار من قبل حـول الطبيعـة السياسيـة للمـؤسسـات التعليمية التي كـانت تـدعي أن مهمتها الأساسية كشف الحقيقة و إجراء البحوث الحرة(٢٤).

ولعل أبرز الأمثلـة التي تبين كيفية استخدام العلـوم الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لخدمـة الأهداف الاستعمارية مشروع (كاميلـوت). وقد ولد المشروع أولا في مكتب رئيس قسم البحث والتنميـة في إدارة الجيش الأمريكي ثم تبنـاه بعد ذلك (مكتـب أبحـــاث العمليـــات الخاصــــة Special Operations Research Office والذي يرمز له بالحروف الأولى S.O.R.O والتابع للجامعة الأمريكية بواشنطن، التي صممت البحث بناء على عقد مبرم بينها وبين إدارة الجيش الأمريكي، وقد نص العقـد على أن الهدف منه «القيام ببحوث في مجال العلوم الاجتماعية والسلوكية لتدعيم المهام التي يقوم بها الجيش»(٢٥).

ومشروع كاميلـوت كما وصفته إحدى نشرات الجيش الأمـريكي عبارة عن «مشروع اجتماعي أساسي عن الظروف الممهدة للصراعات الداخلية وآثار هذه الظروف في أي قرارات للحكومات الوطنية فيما يتعلق بالتخفيف من حدة هذه الصراعات أو مجابهتها أو حلها».

ويقرر البـاحث الأمريكي (جيـدون سويبرج) ـ الـذي اعتمد عليـه السيد يـاسين في دراستـه ـ أنـه ليس من قبيل التعسف استخـلاص الهدف الـرئيسي للمشروع من كونه يبحث مشكلة كيفية مجابهة الثورات الوطنية، وذلك باعتبار أنه ينهض على افتراض أساسي مؤداه أن المعرفـة المتزايدة التي يمكن تجميعها بهذا الصدد من شأنها أن تمكن الجيش الأمريكي من مجابهة الثـورات الداخلية في مختلف الدول التي توجد للولايات المتحدة مصالح فيها.

بيـد أن الانتقـادات العنيفـة التي وجهت للمشروع، أتيح لها أن تتبلـور في شكل حركة احتجـاج رسمية قام بها جناح تقـدمي في علم الاجتماع الأمريكي وهو الجناح الذي تسلم الشعلـة من جيب رايت ميلز وإريك فروم وغيرهما من أصحاب مدرسة النقد الاجتماعي.

وقد قدم ثلاثة من علماء الاجتماع البريطانيين تصورا لأهم خصائص التوجه الاجتماعي الراديكالي يمكن تلخيصها فيما يلي[٢٦].

١ ـ تؤكد النظرية الـراديكالية على حقيقة أن قدرات الإنسان غير محدودة، وأن بإمكانه دائما تغيير الواقع المادي والاجتماعي الذي يعيش فيه وكذلك تغيير نفسه ليصبح أكثر إنسانية.

٢ ـ أن هذا الـواقع دائم التغير وأنه لا يتسم بالسكون أو الثبـات كما تدعي النظريات المحافظة، وبالتـالي فإن مهمة النظرية الاجتماعية تقديم فهم علمي سليم للقوانين التي تحكم هـذا التغيير بحيث يستطيع الإنسان أن يحدث هذا التغيير في مجتمعه وفقا لها.

٣ ـ مادامت هناك مصالح متعارضة ومتضاربة داخل المجتمع فإنه لابد أن يكون هناك صراع، وأن فكرة الإجماع القيمي والاتفاق الجمعي خرافة.

٤ ـ النظرية الإجماعية يجب ألا تقنع أبدا بمجـرد الوصف للأوضاع القائمة ولكن عليهـا أن تقـدم أساليب عمليـة لتغيير المجتمع إلى الصـورة المثلى التي توصلت إليها من خلال تحليل المجتمعات القائمة.

٥ ـ النظريـة الاجتماعية يجب أن تكون موجهة لتلك المجمـوعات والفئات الاجتماعيــة التـي من مصلحتهــا إحــداث التغيير في المجتمـع وليست تلك المجموعات المستفيدة من الأوضاع القائمة.

وليس من الضروري أن تكون هـذه المجموعات هي البروليتـاريا فقط، كما

تؤكد ذلك الماركسية، ولكن يمكن أن تشمل كل الفئات المقهورة (النساء، والملونين، والأقليات عموما . . إلخ)[٢٧].

وكان لابد أن يختلف تناول الراديكاليين للقضايا التربوية عن تناول الوظيفيين، وهذا مما يمكن أن يتضح لنا من مقارنة موجزة[٢٨].

فبينما يؤكد الوظيفيون العلاقة بين عدد سنوات التعليم التي يمر بها الفرد بنجاح ومستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها، فإن الراديكاليين يؤكدون أن التعليم ماهو إلا عامل واحد من مجموعة من العوامل التي تحدد مستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد، ومن هذه العوامل سمات الشخصية والجنس واللون والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. وفي الوقت نفسه يرى الوظيفيون أن التعليم وسيلة أساسية للحراك الاجتماعي من الطبقات أو المستويات الاقتصادية الدنيا إلى الطبقات أو المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا، أما الراديكاليون فينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة للثبات الاجتماعي والمحافظة على الوضع الاجتماعي وانتقال اللامساواة من الآباء إلى الأبناء عن طريق توفير فرص التعليم ومن ثم العمل لأبناء الطبقات العليا والمتوسطة وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها.
وفيما يتعلق بالعلاقة بين الفرد والنظام يؤكد الوظيفيون أن (النظام) المتمثل في القوانين والقواعد هو الصحيح وأن على أفراد المجتمع أن يسايروه ويسلكوا طبقا لقواعده وقوانينه، وإذا حدث خلل بين النظام والفرد، فإن هذا الخلل يرجع إلى الفرد نفسه، ومن ثم يؤكد الوظيفيون فكرة أن اللوم يقع على الضحية، أما الراديكاليون فيؤكدون فكرة أن النظام وضع لخدمة الفرد، وإذا حدث خلل بين النظام والفرد، فإن الخطأ يرجع إلى النظام ووسائل تطبيقه، ومن ثم يتحتم تغييره لكي يساير حاجات الفرد وأهدافه.

وفي الوقت الذي يهتم فيه الوظيفيون بدراسة التربية كنظام في علاقته بالنظم الاجتماعية الأخرى، فإن الراديكاليين يهتمون بدراسة نوعية هذه العلاقة

وكيف تحدث، وكيفية تغيرها بـاختلاف الزمن. وبينما يؤكد الـوظيفيون دراسة عمليـة التنشئـة الاجتماعيـة كعمليـة تسـاعــد على وحـدة المجتمع ككل فإن الراديكـاليين ينزعون إلى دراســة هذه العملية على أسـاس أنها تختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى[٢٩].

ويشكل النقد الاجتماعي المنبثق عن أوضاع العـالم الثالث أحد الاتجاهات الفعالـة خلال عقـدي الستينيات والسبعينيات، إضـافة إلى قـدرة هذا الاتجاه على تطـوير تنظيم قـادر على التشخيص الـدقيق والموضـوعي لظـواهر العـالم الثالث، وأيضا طبيعة العلاقات التي تربطها بالقوى العالمية المتقدمة. فمما لا شك فيه أن استقلال مجتمعات أفريقيا وآسيا وأمـريكا اللاتينية لم يكن كاملا، بل فـرضت التبعيـة والهيمنـة على هذه المجتمعـات من قبل القـوى العـالميـة المتقدمـة، الأمر الذي دفع إلى نشأة الحركات التي مـارست النقد في اتجاهين: الأول نقد القـوى العالميـة التي تفرض الاستعمار أو التبعيـة أو الهيمنة، بهدف الحفاظ على الاستقـلال والهوية الوطنية أو القـومية لمجتمعات العـالم الثالث. والثاني نقـد القوى المحلية المتحالفـة مع القوى العالمية ضـد مجتمعاتها أو التي تعمل بقيمها وسلوكياتها على تشويه الذات الوطنية[٣٠].

وتشكل آراء (فرانتز فانون) Fanon ـ الجزائري الأصل ـ مثالا للنقد الخاص بـالعـالم الثالث، ففي مـؤلفـه الشهير (معـذبو الأرض) نجـده يـذهب إلى أن (العنف) هو السبيل الوحيد للقضـاء على الاستعمار، فالعالم الاستعماري الذي قام على العنف لا يمكن الخلاص منه إلا بالعنف. والجماهير المستعبدة تشعر بهذه الحقيقة شعـورا قويـا، ولكن شعورهـا هذا لا يتحـول إلى كفاح مسلح، والسبب الـرئيسي في ذلك أن الأحـزاب البرجـوازيـة تستبعـد فكـرة العنف بل تخشاها. هي إذن عنيفة في أقوالها، معتدلة في مواقفها[٣١].

كذلك أوضح فانون أنه إذا كانت البرجوازية الوطنية في أوروبا هي التي حققت الـوحدات القـومية فيهـــا، فإن البرجوازيـــة الـوطنية في الـدول

المتخلفة لا تهتم إلا بمصالحها الخاصة، ولا تستطيع أن توظف هذه المصالح في خدمة بناء مجتمع جديد. بل إن فانون قد أكد بجلاء أن البرجوازية الوطنية في البلاد الأفريقية التي استقلت حديثا قد أيقظت الخلافات الإقليمية والمنازعات القبلية، وفتتت الوحدة القومية من أجل الحفاظ على مصالحها. ويستنتج فانون من ذلك حقيقة أساسية هي أن «الوحدة الأفريقية لا يمكن أن تتحقق إلا باندفاع الشعوب، أي برغم أنف البرجوازية ومصالحها»(٣٢).

ويصيح فانون: «نحن (شعوب العالم الثالث) بحاجة إلى مثال، إلى قدوة، ولكن كثيرا منا يفتنه النموذج الأوروبي أكثر من أي نموذج آخر، ولقد رأينا كيف أن هذه المحاكاة ستقودنا إلى الإخفاق. ويجب ألا تغرينا بعد الآن (إلا أن تفقدنا توازننا) الإنجازات الأوروبية.. إنني حين أبحث عن الإنسان في العالم الأوروبي، لا أرى إلا سلسلة من الإنكارات للإنسان، إلا مواكب من جرائم قتلة الإنسان. فلنقرر ألا نحاكي أوروبا ولنوجه عضلاتنا وعقولنا في اتجاه جديد، فلنحاول أن نخلق الإنسان الكلي الذي عجزت أوروبا عن تحقيق الانتصار له..»(٣٣).

## رايت ميلز والمنهجية العلمية:

يلاحظ البعض على عدد من آراء ميلز (١٩١٦ ــ ١٩٦٢) أنها ذات رؤية براجماتية، وربما نتج هذا من نشأته الأمريكية، فالأفكار والنظريات ليس لها قيمة في ذاتها، لأن الذي يحدد قيمتها ما تستطيع أن تفعله في الواقع، ولهذا كان يربط دوما بين الحقائق وقواعد العمل وأساليبه التي يجب اتخاذها، كان يصف ويحلل العمليات والعلاقات الإنسانية، ويقدم في الوقت نفسه حلولا للمشكلات الخطيرة التي يتعرض لها البناء الاجتماعي للمجتمع الأمريكي(٣٤).

ودعا ميلز في كتاباته إلى ضرورة الأخذ بالنظرة الشاملة في الدراسة بحيث يكون تركيز الباحث على مستويات ثلاث هي : الإنسان والمجتمع والتاريخ ؛ فالمشكلات الأساسية التي يعاني منها الناس هي نتاج لمشكلات البناء الاجتماعي العام، وهما معا يرتبطان بمشكلات التاريخ وفي هذا يقول ميلز: عندما تصاغ مشكلات العلوم الاجتماعية صوغا حقيقا، لابد أن تتضمن كلا من المتاعب والقضايا . . التاريخ الشخصي للأفراد، وأيضا التاريخ العام، ومجال العلاقات المعقدة القائمة بينهما، لأن حياة الفرد وتكوين المجتمعات كليهما يجريان في نطاق هذا المجال(٣٥) .

وطالب ميلز بضرورة أن يتسلح الباحث بما أسماه (الخيال السوسيولوجي) حتى يتسنى إدراك أبعاد مشكلات المجتمع، فهذا الخيال كفيل بأن يساعد الباحث على إدراك الفرد كجزء من بناء اجتماعي، وأن البناء الاجتماعي جزء ومرحلة من مراحل التاريخ، وبالتالي يجب إدراك سياق المشكلات وأنه سياق بنائي وليس فرديا أو شخصيا ذاتيا(٣٦) .

وكانت البحوث الاجتماعية في الولايات المتحدة قد اتجهت منذ نهاية الحرب العالمية الأولى وجهة إمبريقية خالصة، فابتعد الباحثون عن معالجة القضايا النظرية، وانصرفوا عن دراسة الموضوعات التي تتصل بالحياة الاجتماعية ككل، واتجهوا إلى دراسة المشكلات الجزئية التي ترتبط بحاضر المجتمع، والتي تقبل المشاهدة الحسية لتعرُّف كل دقائقها وتفاصيلها، والوصول إلى قضايا تتعلق بواقع الحياة الاجتماعية(٣٧) .

ولعل أفضل سبيل للتعريف بالاتجاه الإمبريقي — من حيث فلسفته وإجراءاته المنهجية ـ أن نرجع إلى ما كتبه عنه (بول لازارسفيلد P. Lazarsfeld وهو من أكثر المتحمسين لاستخدام النماذج الرياضية والأساليب الإحصائية في البحوث الاجتماعية، فقد كتب يقول(٣٨) :

تمثل الإمبريقية نقطة تحول حقيقية من مرحلة الفلسفة الاجتماعية إلى المرحلة العلمية التجريبية، وتتسم موضوعات الدراسة في البحوث الإمبريقية بالسمات الأربع التالية :

١ ــ دراسة السلـوك الواقعي لـلأفـراد بدلا من التركيـز على دراسة تـاريخ النظم والأفكار.

٢ ـ عدم الاقتصادر على دراسة قطاع واحد من قطاعات الحياة الإنسانية، والعناية بربط كل قطاع بغيره من القطاعات.

٣ ـ الاهتمام بدراسة المواقف والمشكلات الاجتماعية المتكررة بدلا من التركيز على دراسة المواقف والمشكلات التي لها طابع فردي متميز.

٤ ــ دراســة الظواهـر المعـاصرة بـدلا من التركيـز على دراسة الـوقـائع التـاريخية. ويـرجع هـذا الاتجاه الـلا تاريخي إلى نـوع من التفضيل المعـرفي حيث إن البـاحث يستطيـع أن يحصل على البيـانـات التي يـريــدهـا عن الظواهر المعاصرة بسهولة ويسر.

وينقد ميلز هذه الأفكار فيؤكد أن الواقع العملي يشير إلى أن البحث الإمبريقي لا يتخـذ من السلوك الـواقعي لـلأفراد وحـدة للـدراسة، وإنما يميل إلى مـايمكن تسميته بـ (النزعـة السيكولوجية) Psychologism كما أن البـاحثين يبتعـدون عن دراسة المشكلات المتصلة بـ (الوسط الاجتماعي) Social Milieu(٣٩).

أما بـالنسبة للنقطة الثانيـة، فلا يعتقد ميلـز أن ذلك القول صحيح. ويكفي للتدليل على ذلك أن نقـارن بين كتابـات الرواد الأوائل من أمثـال ماركس وسبنسر وفيبر، وكتابـات أنصار الاتجاه الإمبريقي، فالكتـابات الأولى كـانت تهتم بمعالجة الظواهر والنظم الاجتماعية في ترابطها وتساندها الوظيفي، على حين أن الدراسات الإمبريقية لا تعنى إلا بإيجاد الارتباطات الإحصائية.

وقد يفهم من العبارة الواردة في البنـد الثالث أن الإمبريقيين يتجهون اتجاها بنائيـا، حيث إن التكرارات أو الانتظـامات التـي تحدث بالمجتمع تـرتكز على الوحـدات التي يتألف منها البنـاء الاجتماعي العام. فلـو نظرنـا إلى الحملات السياسية في الولايات المتحدة مثلا، نجد أنها ترتبط بتركيب الأحزاب القائمة،

بـالأسس الاقتصـاديـة التي تـرتكز عليهـا ، وبـالأدوار التي تـؤديها في الحيـاة الاجتماعية ، ولذا فإن الدراسة البنائية لتلك الحملات تستلزم دراسة التنظيمات الحزبيـة ، والصـلات القـائمـة بينهـا وبين مختلف التنظيمات الاقتصـاديـة والاجتماعيـة ، غير أن لازارسفيلـد لا يعني ذلك مطلقـا وإنما يعني أن الانتخابـات عملية متكررة ويشترك فيهـا أشخاص كثيرون ، ونتيجة لعمـومية هذه الظاهرة وتكرارهـا فإن من الممكن دراسة سلوك الأفراد في مجال التصويت دراسة إحصائية متكررة[٤٠] .

أما الفكـرة الرابعة فيرى ميلـز أن هذا التحيـز المعرفي يتعارض مع صيـاغة مشكلات مهمـة لها دلالتها في العـالم الاجتماعي ، ذلك لأن الـوقائع التـاريخية تقدم مادة أساسية ولازمة للـدراسة في العلوم الاجتماعية ، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال .

ومن حيث تفسير الوقائع الاجتماعية يرى ميلز أن لازارسفيلد يهبط بالحقائق السوسيـولوجيـة إلى مستوى المتغيرات السيكـولوجيـة ، ويقتصر على المتغيرات التي تفيد في البحث الإحصائي ، ويستـدل على ذلك بأن لازارسفيلد يقول إن ثمـة شيئـا مـا في شخصيـات وخبرات واتجاهـات النـاس تجعلهم يتصرفـون بأسـاليب مختلفة في المواقف التي تبـدو متماثلـة . ثم يمضي ميلز إلى القـول إن النظرية الاجتماعية ـ وفقا للنظرة الإمبريقية ـ تصبح في جملتها مجرد تجميع منظم للمفـاهيم والمتغيرات التي تفيـد فقط في تفسير البيـانـات الإحصائيـة ، وهـذا الاتجاه من شأنه أن يجعل منهج البحث غـاية في ذاته بدلا من أن يكـون وسيلة للحصول على حقائق تفيد في إغناء النظرية الاجتماعية[٤١] .

ومن الموضوعات التي تبين منهج ميلز البحثي ، دراسته عن (صفوة القوة) Power Elite في الـولايـات المتحـدة ، ذلك الجانب الـذي يغيب غـالبـا من الدراسـات التربوية ، مع أنـه هو الـذي يمكن أن يلقي الضوء على ما تعـانيه النظم التربوية في العالم الثالث بصفة خاصة من موقع متدن في خريطة (القوة)

في المجتمع. ودراسة ميلز هذه توضح ــ في مجتمع واحد ــ كيف يمكن أن تترابط جماعات الصفوة الأساسية ترابطا مطردا. متفقة على أهداف السياسة العامة، وكيف تنحدر هذه الجماعات من طبقات بعينها.

أما القضايا الرئيسية التي طرحها ميلز فإنها تلخص فيما يلي: أولا أن التغيرات التكنولوجية فضلا عن التغيرات في النظم الاجتماعية قد أنتجت تركزا للقوة لم يسبق له مثيل، ووسعت بالتالي من الهوة التي تفصل بين الصفوة والجماهيرية.

ثانيا: أنه لا يمكن الحكم على طابع صفوة بعينها وعلى سياستها العلمية من مجرد النظر إلى الأصول الاجتماعية لأعضائها (على الرغم من أن تلك حقيقة مهمة)، ولكن يجب أن يدرسا أيضا في علاقتهما بتشكل نظرة أعضاء الصفوة من خلال التدريب والخبرة، وبالإطار التاريخي والنظامي الذي يوجدان فيه[٤٢].

ويمكن تحديد طابع الصفوة الإدارية بصورة مبدئية من خلال مقارنتها بالأنماط الأخرى لجماعات الصفوة، فهي تختلف عن جماعات الصفوة الأخرى في كونها صغيرة نسبيا، ومحددة بدقة، ومتجانسة (كنتيجة للتدريب المشترك وممارسة المهنة) ومتماسكة. وفضلا عن ذلك فإنها تنخرط مباشرة في ممارسة القوة السياسية، وهي تتميز بذلك من عدد من الجماعات الأخرى التي قد تمتلك هيبة اجتماعية عالية ولكن تنقصها القوة. وتختلف الصفوة المكونة من القادة السياسيين ــ وهي التي تهتم بالقوة بشكل مباشر ــ عن الصفوة الإدارية في كونها أقل وضوحا في حدودها، وأقل ترابطا حيث نجد في المجتمعات الحديثة جماعات سياسية فرعية متنافسة ومتصارعة (أحزاب سياسية متعارضة أو تكتلات داخل حزب واحد). أما صفوة المثقفين فإنها أكثر صعوبة في تعريفها، فهي أقل تنظيما، وأقل ترابطا وأقل قوة ـ بالمعنى الدقيق للكلمة ـ

من معظم جماعات الصفوة الأخرى، أما الصفـوة العسكرية فإنها تتشابه من وجوه عديـدة مع الصفوة الإدارية، ولكنها تستبعـد عادة من الممارسة المباشرة للقوة السياسية[٤٣].

وتظهر صعوبـات عديدة، عندما نتجاوز هـذا التحليل المقارن لنحدد بدقـة، وبشكل مباشر مدى تميـز واتساق صفوة بعينهـا. ورغم ذلك فإنه من الممكن تحديـد بعض الشروط الملائمـة التي يمكن قيـامها من نـاحيـة المبدأ، مثال ذلك تحكم الجماعـة في أسلوب توافد الأعضاء إليهـا، وتشابه الأعضاء في الخلفية الاجتماعية الثقافية، ومدى التفاعل بين الأعضاء داخل النطاق المحـدد لنشاط الجماعة وخارج هـذا النطاق، والروابط التكـاملية (مثل القـرابة) بين الأعضـاء، كما يمكن أيضـا تحديد بعض المعـايير التي يمكن من خلالها الحكـم على تضامن الجماعة: درجـة التشابـه في مفاهيم الأعضـاء عن الجماعـة ومظـاهـــر التعبير عن روح الجماعـة وغير ذلك من المعايير. وإذا ما حاولنا الحكم على الصفوة الإدارية وفقا لهذه المعايير، فإنها سوف تكشف عن درجة عالية من التماسك[٤٤].

## التعليم وأزمة التبعية:

النظام الرأسمالي نظام عالمي واحـد، وينقسم هذا النظام إلى مجموعتين من الـدول: دول المركـــز ودول الأطـراف المحيطـة. ودول المركـــز نعني بها الـدول الرأسمالية المتقدمة فيقوم اقتصادهـا على وسائل الإنتاج ـ الإنتاج للاستهلاك. أما دول الأطراف المحيطة بالمركـز فنعني بها تلك الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي على مر التاريخ الرأسمالي دون أن تنمو وتتحول إلى مراكز، ويقوم اقتصادهـا على الاستخراج والتصديـر وتملك واستهلاك منتجات وصنـاعات دول المركز، وهـذا التقسيم يعني نوعـا من التبعية الاقتصـادية والسيـاسية من دول المحيط لدول المركز[٤٥].

ولهذا التقسيم الـدولي للعمل نتائج تربـوية، إذ ينعكس التقسيـم العالمي للعمل على النظم التعليميــة في شكل تقسيم متخصـص في التربيـة فيــدور التعليم في دول المركـز حـول المعـارف الإنتـاجيـة، أي المعـارف ذات الأهميـة الـوظيفية فى الإنتـاج، بينما نجد التعليم في دول الأطـراف التابعـة يدور حـول المعرفة الاستهلاكية، أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك.

إن معنى ذلك أن بنيـة سوق العمل في العالم الثـالث هي مسألـة ناتجة عن تشـوه التنمية في دول الأطـراف نتيجة مـوقعها في سـوق العمل الدولي. وهـذا التشـوه هـو الـذي دفع أو شكل بنيـة النظم التعليميـة حتى تتـوافق مع البنى الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الإنتاج القائمة في المجتمع(٤٦). وبشكل عام تصبح التربية من حيث هي كذلك، لا تخدم سوى القوى المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل والقوى الصناعية في الخارج في دول المركز.

وقد حاولت القوى الاستعمارية عن طريق التعليم إعداد أبناء الشعوب المستعمـرة للقيـام بأدوار تبقي على العــلاقـة بينهما، وتقبلت الـدول التي استعمـرتها فكرة أن التعليم هـو الطـريق إلى التحضر والارتقاء إلى مستـوى المستعمرين. وقد كـانت الرأسمالية في فترة تاريخية قوة ثـورية تقدمية تحرر المجتمع من العــلاقــات الإقطـاعيــة بما فيهــا من عــلاقـات العــداء واللاعقـلانية. وكانت المدارس قوة محررة لأنها تسـاعد كل جيل ليعمل في البنى الرأسماليـة القائمة، ومن ثم نقـل العالم الثالث نظـام التعليم الغربي على أساس أنه سيقـوم بالدور نفسه الـذي سبق أن أداه في تاريخ الغرب، لكنه ـ فيما يؤكد مارتن كارنوي Carnoy كان بعيدا كل البعد عن كونه أداة تحرير، وإنما جاء إلى معظم البلدان الناميـة كجزء من الإمبريالية متسقا مع مراميها، وهي السيطرة الاقتصاديـة والسياسية على الشعب كله في بلد من البلـدان والسيطرة على الطبقـة الحاكمة في بلـد آخـر. ولم يساعـد التعليم النـــاس على أن يتخطـوا الهرميــة القــائمــة في المجتمع، وإنما عمل على

تطويعهم لحاجات هذه الهرمية سواء لمصلحتهم أو لغير مصلحتهم. وبدلا من نشر التعليم كانت مهمته أن يعقلن ما لا يقبله العقل بحيث يتقبلون البنى التي تستبعدهم. وبدلا من تنمية الديمقراطية والفكر الناقد، لعب التعليم دوره في إسكان الناس والرضا ببنية القوة في مجتمعهم من غير اعتراض وهذا هو الجانب الاستعماري في التعليم(٤٧).

وفي عام ١٩٧٤ نشر البنك الدولي دراسة بعنوان (ورقة عمل لقطاع التعليم) حدد فيها سياسته في ميدان التعليم، وشكلت تلك الورقة خلاصة أخرى لكارنوي لكي يبرز لنا آراءه من خلال مناقشته لدور المؤسسات الدولية بالنسبة لسياسات التعليم في دول العالم الثالث بصفة خاصة(٤٨).

إن هناك عددا من الافتراضات حول كيف تكون المؤسسات الدولية (بما فيها تلك المؤسسات الموجودة في الدول المتقدمة التي تقدم عونا دوليا) مهتمة بهذا القدر بشؤون التعليم الدولي ولماذا؟ وعلى وجه الخصوص، كيف توجد أنماط معينة من الإصلاحات التعليمية ولماذا؟ لقد قيل إن الدول (المتلقية) تطلب أنواعا معينة من الخبرة أو الحلول لمشكلات معينة، وأن الدول (المانحة) والمؤسسات الدولية تتجاوب مع تلك المطالب. وعلى سبيل المثال فإن مشكلة تزويد تعليم ابتدائي وثانوي بتكاليف منخفضة وجودة عالية في الوقت نفسه قد أدى إلى نوع من التجاوب الذي تمثل في الوسائل التعليمية (التلفزيون والراديو) وقد أدت الحاجة إلى تعليم ريفي مناسب إلى العناية بالتعليم غير النظامي. ولكن ما يستحق الجدل هنا ما يتصل بالمؤسسات من حيث إنهاوحدها التي تتجاوب مع المطالب الجماهيرية، وأن هذه المطالب تعكس احتياجات مجتمعات الدول النامية(٤٩).

ومن ناحية أخرى فقد قيل إن الدول المانحة ووكالات المعونة الفنية تتميز بروح الخبرة، بمعنى أن خبراء دوليين لديهم المعرفة التي اكتسبوها من خبرات قومية متعددة ينظمون إصلاحات تعليمية قومية في الدول ذات

الدخول المختلفة من خلال الحكومة المحلية لأنهم أقدر بطريقة أفضل على تقديم وتقويم التغيرات الناجحة في النظم التعليمية أكثر من المخططين التعليميين المحليين. وهكذا فإن الخبرة تركز على المستوى الدولي، وهذه الخبرة تكون في وضع أفضل لاقتراح التغيير أكثر من السياسيين أو التكنوقراطيين الأقل معرفة.

ويرى كارنوي أن دور الوكالات الدولية في إحداث التغيير في الدول ذات الدخول المنخفضة هو بغرض توجيه هذا التغير في اتجاهات معينة تتماشى مع مصالح البرجوازية الدولية المتقدمة والبرجوازيات في الدول التابعة نفسها، كذلك فإن التوصيات التي توضع ونوعيات التمويل المتاح من أجل التعليم يتحتم عليها أن تتماشى مع مفهوم الرأسماليين الدوليين عن التقسيم الدولي للعمل (المكان الذي يتم فيه الإنتاج وكيفية الإنتاج) وكذلك يتوجب أن تكون متماشية مع المفهوم القومي للبرجوازيين بالنسبة لدورهم في المشاركة في الفائض. ويخضع كل من المفهومين للصراع من أجل سطوة الطبقات السائدة في الدول ذات الدخل المنخفض والظروف المتغيرة للسلطة في الدول الصناعية. ولكن رد فعل الوكالات بالنسبة لتلك الصراعات ينزع لأن يكون هادئا بمعنى أنه يبقي نفسه على هامش الصراع، ولا يدخل في قلب الصراع نفسه. وتحول تلك الوكالات دفع المجتمعات في اتجاهات للتغيير لا تحول السلطة بطريقة جذرية من الطبقات المحلية السائدة المتحالفة مع البرجوازيين المنتمين للعواصم الكبرى، وبذلك تحاول أن تسيطر على التغير بطريقة معينة، فالوكالات تدخل في الصراع ولكنها لا تبقى محايدة: فهناك وضع تعضده وتستخدم خبرتها الفنية التي تدافع عنها (ومواردها) لكي تؤكده(٥٠).

ومنذ زمن ليس ببعيد، ذهب معظم القادة والمخططين في البلاد التي يسود فيها (اقتصاد السوق) إلى أن حل مشكلة الفقر يتوقف على التوسع

السريع في الإنتاج الاقتصادي. ولكن هذا الحل لم يتحقق لسببين: أحدهما أنه ثبت أن زيادة الإنتاج أعسر مما يتصور، والآخر أن النصف الأفقر من السكان لم يصبح أحسن حالاً على الرغم مما دلت عليه الإحصاءات من زيادة دخل الفرد في تلك البلاد. وفيما مضى ذهب القادة وصانعو السياسة إلى أن التعليم هو من المتغيرات الأساسية في زيادة الإنتاج وحل مشكلة الفقر، وأن التنمية الاجتماعية والاقتصادية لن تلبث أن تتحقق متى ارتفع معدل التعليم ومحو الأمية، وزاد عدد سنوات التعليم بين صفوف القوة العاملة. وتوسعت بلاد اقتصاد السوق في أنحاء العالم في النظم التعليمية، ولكن التنمية الاقتصادية لم تحدث بالضرورة. وإنك لتجد الآن في كثير من البلاد أن القوة العاملة أصبحت أكثر تعلما والدخل الفردي أشد ارتفاعا مما كان عليه في العقد السادس، ولكن الفقر المدقع بين جمهور السكان وارتفاع معدل البطالة لا يزالان على ماهما عليه. وقد أضيفت إلى ذلك ظاهرة جديدة هي ارتفاع مستوى التعليم بصورة محسوسة بين العاطلين(٥١).

وإزاء هذه الظروف أخذ القادة والمخططون يدركون بالتدريج أن النمو الاقتصادي وحده لن يحل مشكلة الفقر حلا سريعا يكفي لمواجهة الضغط السياسي الداخلي، وأصبح توزيع الإنتاج في بداية هذا العقد (السبعينيات) ضرورة ملحة من ضرورات التنمية، كما وجب أن يكون للتعليم دور أساسي في إعادة توزيع الدخول كما كان له في عملية النمو الاقتصادي. ولكن العلاقة بين التعليم وتوزيع الدخول أقل وضوحا من الارتباط بينه وبين النمو الاقتصادي، ذلك الارتباط الذي ترجع قوته إلى استثمار رأس المال البشري في عملية النمو، وإن كان العائد الاقتصادي لاستثمار رأس المال البشري أقل مما يظن في الأصل(٥٢).

وفي الإمكان أن نفهم أن الأفراد الذين نالوا حظا أوفر من التعليم يتقدمون من الناحية الاقتصادية على من عداهم. وبإمكاننا أيضا أن نتصور أنه إذا

تساوت الظروف، وتلقى أبناء الفقراء قدرا من التعليم أكبر مما تلقاه أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط أو العالي، فإنه لن تمر عشرون سنة حتى يتحول الفقراء إلى أغنياء والأغنياء إلى فقراء. وهذا هو مفهوم (الانتقال) في توزيع الدخول، ودور التعليم في ذلك لا لبس فيه ولا غموض؛ فمن نال نصيبا من التعليم نال نصيبا من الدخل، بشرط أن توزن أقدار الرجال بعلمهم لا بشرف آبائهم، والمشكلة فيما يتعلق بانتقال الدخول أنها قلما تنتقل بالقدر الكافي للقضاء على الطبقات الاجتماعية الدائمة (السبب في ذلك أن أبناء الأغنياء يحصلون بفضل أموالهم على حظ من التعليم أوفر من حظ أبناء الفقراء، وهكذا يصبح التعليم أداة للإبقاء على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية القائمة وانتقالها من جيل إلى جيل، بدلا من أن يكون أداة لانتقال الدخول من طبقة إلى أخرى، وهذا لم يصدق على المجتمعات الرأسمالية فحسب، بل أيضا على المجتمعات الاشتراكية، ولكن بدرجة أقل.

وهذا الدور الذي يقوم به التعليم هو دور مقصود إلى حد ما، وبيان ذلك أن المجتمع الذي تسيطر فيه المصالح الرأسمالية من داخلية وخارجية على أقدار الدولة لا يتيح للفلاحين والعمال من فرص التعليم أكثر مما يتيح لأبناء البرجوازيين والطبقة الوسطى. ولكن شطرا من هذه المشكلة يتمثل في أن الآباء ذوي الدخول العالية ممن أصابوا حظا أوفر من التعليم واشتغلوا بالأعمال العقلية يحرصون على أن يكون أبناؤهم أوفر حظا من العلم من أبناء العمال والفلاحين(٥٣).

ومن هنا كان من العسير تحقيق المساواة في الدخول بين جميع الطبقات الاجتماعية عن طريق التعليم في مجتمع يتفاوت فيه توزيع الدخل تفاوتا كبيرا. بيد أن هناك مجالا آخر للمساواة في الدخول، وهو التقريب بين الحد الأدنى والحد الأعلى من الدخول في المجتمع. فإذا تحقق ذلك قلت الفروق بين الطبقات بصورة ملحوظة، وإذا تحقق النمو الاقتصادي حصل

أصحاب الدخول الدنيا على نصيب أوفر مما يحصلون عليه في الاقتصاد الذي يتفاوت فيه توزيع الدخول.

**والسؤال الآن: ما دور التعليم في التقليل من تفاوت الدخول؟**

هناك آراء نظرية أنه متى تكافأت فرص التعليم بين السكان تكافأ توزيع الدخول، ومتى ارتفع مستوى التعليم ومستوى الدخل الفردي أصبح توزيعهما أقرب إلى المساواة، ولكن هناك مايدعو إلى الشك في صحة هذه الآراء(٥٤). وأبرز مايمكن سوقه هنا أن توزيع رأس المال البشري لا يؤثر في أحسن الأحوال إلا في توزيع الأجور والمرتبات التي لا تمثل على أكثر تقدير ٦٠٪ من الدخل القومي، أما النسبة الباقية، فهي تمثل عائد رأس المال والأرض وهو موزع بطريقة أبعد عن العدالة من توزيع رأس المال البشري وأقل خضوعا لإعادة التوزيع في البلاد الرأسمالية من التعليم والتدريب، ولذلك فإن تغير توزيع الأجور والمرتبات عن طريق إحدى السياسات التعليمية لا يؤثر إلا في أقل من ثلاثة أخماس توزيع الدخل الكلي.

كذلك - فيما يشير كارنوي - فإن الأبحاث الإمبريقية في الولايات المتحدة الأمريكية التي أجراها أصحاب نظرية رأس المال البشري ستلقي ظلالا من الشك على الاعتقاد القديم القائل إن زيادة التعليم تؤدي تلقائيا إلى زيادة المساواة في الأجور والمرتبات. ويرى كل من (منسر) و(تشزويك) أن أهم عامل يفسر تفاوت الأفراد في الولايات المتحدة من ١٩٣٩ إلى ١٩٦٩ لم يكن هو تفاوت التعليم، بل كان هو البطالة الدورية. وقد أوضح (أديلمان) و(موريس) أن توزيع الدخول في البلاد النامية يزداد تفاوتا كلما ازدادت دخول عدد كبير من الأفراد، وأن البلاد ذات الدخول العالية والتوزيع غير المتكافىء توجد فيها قوى عاملة ذات مستوى عال من التعليم المتوسط(٥٥).

وهكذا لم يعد في وسع صانع السياسة أن يسلم بالحقيقة القائلة إن ارتفاع مستوى التعليم بين السكان يؤدي آليا إلى المساواة في توزيع الدخول، وأن المسألة ترتبط أكثر بانتهاج سياسات أخرى اقتصادية وسياسية واجتماعية.

وقد أوضحت أبحاث Levin, Coleman, Jencks على وجه التحديد أن مجهودات الإصلاح والتوسيع في التعليم لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والأقليات. وأوضحت أبحاث Collins, Hurn أن الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر في مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى المستوى التعليمي، فإن المتغير الاجتماعي هو الذي يؤثر في وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية. والعائد الاقتصادي لفرد ما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية، وأن الاختلافات بين البيض والسود في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعائد التعليم قد يزول حينما يتساويان في مستوى الطبقة الاجتماعية(٥٦).

وأوضحت الأبحاث الإمبريقية التي قام بها Jencks Et. Al Berg Bed-rosain أن العلاقة بين التربية المدرسية ومستوى أداء العمل في حقول الإنتاج هي علاقة غير وطيدة، ومازالت تمثل مشكلة في مجال البحث التربوي، أي أنها ليست بمثل تلك البساطة التي تقدمها لنا نماذج علم اجتماع التربية التقليدي. ولقد استعرض Collins نتائج كم كبير من الأبحاث الإمبريقية ليؤيد دعواه في أن ما يعلم في المدرسة من مهارات معرفية ليس له صلة بتحسين إنتاجية العمل. وكذلك فعل كل من Squires, Robert وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم في المدرسة من مهارات معرفية قد يكون في بعض الأحيان معوقا لإنتاجية العمل ذاتها ويدلل كولنز أيضا على أن التغريب والتعليم الفني على وجه الخصوص يستفاد من خبرة العمل الفعلية أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسي. وأثارت الأبحاث الإمبريقية التي أجراها كل من Beird, Berg التساؤل حول علاقة التربية المدرسية والتحصيل الدراسي من جهة، والإعداد للعمل من جهة أخرى (٥٧).

## التعليم يعاود إنتاج النظام الاجتماعي القائم :

وحاول اجتماع التربية أن يبين أن الالتحاق بالمدرسة، رغم ظاهر الأمر، لا يجعل حظوظ الأطفال من التعليم متساوية. وقد قامت استقصاءات عديدة حاولت أن تثبت العلاقة الموجودة بين المنشأ الاجتماعي ـ الثقافي للطلاب من جهة، وبين إيقاع النمو لديهم وجدوى المدرسة من جهة أخرى. وسواء تناولت هذه الاستقصاءات مرحلة رياض الأطفال، أو عنيت بمعاهد التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي، أو عنيت ببعض المواد الخاصة، أو بحث موضوع النجاح في التعليم العالي، أو اهتمت بجملة المراحل التعليمية، فإنها تصل إلى تقرير نتيجة واحدة، وهي أن المعدل المتوسط للنمو منذ السنوات الأولى للعمر، يتغير تبعا لمستوى البيئة المحيطة بالطالب، وأن الأثر الجيد لهذه البيئة يتجلى منذ دخول المدرسة، ثم يرسخ ويتأكد خلال المراحل التالية المتعاقبة، ومستوى الأداء الذي يقدمه الطالب متوقف على مستوى ذلك (القوام) أو (الجوهر) الذي وفرته البيئة منذ البداية والذي يقوى ويمكن لنفسه باستمرار بحيث تكون سرعة التقدم حتى نهاية الدراسة تابعة له، وهذه العوامل تلعب دورا مهما أيضا لدى العائلات الريفية، تلك العائلات التي تجد عسرا في تمثل القيم المدرسية والتي تهب الصدارة للأعمال اليدوية على حساب الأعمال الفكرية (٥٨).

لقد كشفت دراسات متعددة في فرنسا وفي انجلترا وفي السويد عن أن الهوة بين توزع الطبقات الاجتماعية وبين مدى كونها ممثلة في مؤسسات التعليم تزداد عمقا في المراحل المتقدمة من التعليم وتبلغ أوجها في التعليم الجامعي، مما يؤدي إلى تباين في حظوظ الانتساب إلى المهن التي تتطلب تأهيلا طويلا والتي تمنح مسؤولية أعلى. والفارق المبدئي في مدى التحسس بقيمة الثقافة يتزايد عبر مراحل الدراسة، وهيهات أن تقضي عليه تلك الدراسة. صحيح أن فرضيات متباينة تقدم من أجل هذه

الظـواهر، إذ تعـزى إلى العـوامل الاقتصـادية، أو الموقع الجغـرافي، أو إلى مستوى الطمـوح، أو إلى الفجوة القـائمة بين بنيـة لغة الحديث وبنيـة لغة المدرسـة، أو إلى الانفصام القـائم بين الاهتمامـات التي يمجدهـا المحيط اليـومي تلك التي يحترمهـا المعلم ويتطلبهـا، أو أخيرا إلى ما نجـده لـدى الطبقـات العمالية والـريفية من ألفـة للنتـاج الفكري الـذي تيسر معرفتـه المسبقة النجاح في المدرسة. ولكن أيا كانت التفسيرات فإنها تقود إلى القول بأن المدرسة لم تكن كافية لتحقيق الديموقراطية في المجتمع(٥٩).

ومن هنا فقد أكد كل من بورديو ـ باسرون Bourdieu-Passeron على أن التعليم يسهم في إعـادة إنتاج النظـام الاجتماعي القائم، فيسـاعد بـذلك على تثبيته واستمراره، فكيف يكون ذلك؟(٦٠).

في رأي بـورديو ـ باسرون، أنـه لا يمكن فهم أية ظـاهرة تعليميـة كتمثيل الفئـات الاجتماعيـة المختلفـة في مـراحل التعليـم أو تمثيل الجنسين أو نسبـة المتخرجين. . . الخ مـا لم توضع هذه الظـاهرة ضمن «أنظمة العـلاقات التي تتعلق بها»، وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى «نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية»، ذلك أن أية ظاهرة تعليميـة إنما تظهر فيها دائما بنية نظام التعليم في فرنسا عند أبنـاء العمال الزراعيين من ١,١٪ إلى ٢,٧٪ وعنـد أبناء العمال من ١,٣٪ إلى ٣,٤٪ وعند أبنـاء الفلاحين من ٣,٤٪ إلى ٨,٠٪، بينما ازدادت هذه الفرص من ٣٨,٠٪ إلى ٥٨,٧٪ لدى أبنـاء الكوادر العليا والمهن الحرة، ومن ٥٤,٤٪ إلى ٧١,٥٪ لدى أبناء الصناعيين.

إن هـذه الـزيادات المجـردة والخام لا تعني، بحـد ذاتها، أن التعليم العالي ينحـو إلى تحقيق عـلاقات اجتماعية أكثـر ديموقـراطية. ولابـد من تحديد كـامل معناها الاجتماعي للـوقوف على الوظيفـة الاجتماعية للتعليم العالي. من هذه الزاوية يمكن القول إن زيادة الفرص التعليمية عند أبناء العمال وإن كانت بنسبة ١٥٠٪، لا يمكن أن يكون لها المعنى نفسه الذي

تتخـده الزيـادة الحاصلة في فـرص أبنـاء الصناعيين وإن لم تتعـد الأخيرة نسبـة ٤٠٪، ذلك أن الزيـادة التي تميز الفـرص الجامعية لأبنـاء العمال، رغم ارتفاعهـا لم تجعل بعد من التعليم العـالي مستقبلا معقـولا أو محتملا بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية. أما الـزيادة الحاصلة عند أبناء الصناعيين ـ خاصة إذا أضفنا إليها استئثـار هذه الفئة بالمدارس الكبرى وببعض أنواع الدراسات العالية الخاصة كالسينما والمسرح والتصوير، وهي غير محسوبة في الإحصـاءات السالفـة ــ فتنحو إلى تحقيق شيء من الإشبـاع التعليمي بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية.

ثم إن حساب الفرص المشروطة للدخول إلى الكليات المختلفة يظهر أن زيادة تمثيل الطبقات الـدنيا، اقتصرت على كليات الآداب والعلوم دون أن تصاحبهـا أية زيادة في تمثيلهم في الكليـات الأخرى الأكثر قيمـة كالطب والصيدلة والهندسة. وعلى العكس، فإن زيـادة تمثيل أبناء الطبقات الدنيا في كليات الآداب والعلـوم صاحبه تحول أبنـاء الطبقات العليا أكثـر فأكثر عن هـذه الكليـات وتـوجههم بنسب أعلى فأعلى بـاتجاه الكليـات الأكثـر مردودا اقتصاديا ـ اجتماعيا.

وهكـذا يمكن الاستنتاج بأن الـزيادات الحاصلـة لا تمثل أية ديمـوقراطيـة تعليمية بقـدر ما تشكل نـوعا من (الإزاحـة إلى أعلى) لبنية الفـرص الجامعية، عند مختلف الفئات الاجتماعية وبذلك يكـون نظام التعليم قد كرس من خلال منطقه الخاص، الامتيازات الثقافية للفئات السائدة (٦١).

ولا عجب إذن أن يعتبر (بـورديـو) و(باسرون) دور المعلمين في معـاودة الإنتاج الاجتماعي دورا مـركزيا، فـالمعلمون على شاكلـة تلاميذ أيـام زمان ونمطهم التقليـدي، لهم من خبرتهم التربـوية الكليـة مـا يجعلهم متأهبين للعمل من أجل ديمـومة نظـام القيم الذي يـرتكز عليـه رأسمالهم الثقافي، وهم بالتالي لا يتـورعون عن تقدير التلاميذ الـذين يبدون في سلوكهم تلك

القيم بالذات. ولذلك يثبط المعلمون همة الطلاب ويبخسونهم حقهم في أن يكونوا ما هم عليه ويحملونهم على الاعتقاد بأهمية محاولتهم للفوز بالرأسمال الثقافي ذاته(٦٢).

ومما يؤيد حكمة التحليل الذي قام به (بورديو) و(باسرون) هو أن المعلمين يعتقدون عموما، بقيمة التربية التي يقدمونها للطلاب بحد ذاتها، وذلك شاهد واقعي صريح على فعالية استعدادهم للعمل في ذلك المضمار، مع العلم أن المعلمين يقرون بأهمية التربية من حيث توزيعها للحظوظ الحياتية على الناس، ويعترفون بأن بعض الأولاد يأتون إلى المدرسة وهم متزودون بما يؤهلهم للاستفادة من النظام التعليمي أكثر من غيرهم ولكن اعتراف المعلمين هذا لا يزعزع ثقتهم عادة بقيمة ما يدرسونه في حد ذاته. ومن هنا تتضح أهمية شهادة (التبريز) Agregation ـ أو شهادة الأستاذية ـ في فرنسا، مع أنها من الناحية التقنية ليست مؤهلا أفضل من (الدكتوراه). ولكن الناس تعودوا أن يجروا في أثرها ويتكبدوا المشاق للفوز بها، لأنها تؤمن للفائز وظيفة في نظام التعليم الثانوي وبالتالي تمنحه النفوذ ليؤثر في الطلاب ويعيد عملية الإنتاج الطبقي لإعادة مستقبلية (٦٣).

ويعتبر اكتشاف الدور الذي تقوم به (علاقة الاتصال البيداجوجي) في إعادة إنتاج بنية الثقافة السائدة، وتحليل بنيتها وتفسير وظيفتها من الإسهامات المهمة التي قدمها بوردو إلى علم اجتماع التربية. وفي ضوء هذا الكتاب يوضح بورديو أن الآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي على تثبيت وإعادة إنتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم لا تكمن في محتوى العملية التربوية (أي المقررات الاجتماعية للاتصال البيداجوجي)The Social Relation of The pedagogical Communication أي في طريقة غرس أو تدريس المحتوى الدراسي نفسه، لذلك يقول بورديو إنه إذا أردنا أن نحدد عوامل النجاح في العمل

التربوي فإن علينا أن نتجه إلى تحليل التنوعات الاجتماعية والأكاديمية للمتلقي ـ أي التلميذ [٦٤].

ومصطلح (العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجي) عند بورديو، يشير إلى مركب من العلاقات يتكون من (رأس المال الثقافي)، أي مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية، والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها، ونقلها خلال عملية التربية ــ ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية (كما تبدو في بنية الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية)، وهذا المركب العلائقي، الذي يتكون من رأس المال الثقافي وعلاقات القوى التي تتم من خلالها العملية التربوية الذي أسماه بوردو (العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوي)، هو ما يكون بالفعل العلاقات البنيوية الموضوعية داخل نظام تعليمي ما [٦٥].

وفي ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوي نجد بورديو شديد الانتقاد لتلك الدراسات والبحوث التي تحاول تحديد سبب النجاح أو الإخفاق الدراسي (فعالية العملية التربوية)بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ أو الجنس، أو الإقامة، أو كفاءة المعلم. . . أو غير ذلك من العوامل المختلفة. فبالنسبة لبوردو، وكما هو واضح، فإن الفشل، أو النجاح، أو حتى الانخراط في نوع من التعليم، لا يمكن إرجاعه بطريقة ميكانيكية إلى أي من هذه العوامل خارج إطار النظام التربوي أو داخله. إن عوامل النجاح أو الفشل إنما ترجع إلى جملة من العوامل التي تعمل جميعها في كل واحد كنسق من العوامل السببية البنيوية التي تؤثر تأثيرا غير مرئي في سلوك الطلاب واتجاهاتهم، ومن ثم في نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم كلية عن مواصلة التعليم بعد فترة معينة [٦٦].

ومن هنا ذهب بورديو ـ باسرون إلى أنه لا شيء يخدم النظام القائم أكثر من الاختبارات ــ الامتحانات ـ التي لا يرقى إليها الشك أو العيب والتي قد تدعي قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن على القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد، إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. كما أننا نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هي بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية. والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن أوضح صيغة تتجلى فيها القيم الأكاديمية والخيارات الضمنية التي يحتويها النظام: عن طريق فرض تعريف اجتماعي للمعرفة جدير بالتقدير الجامعي، مع تبيان كيفية إظهار تلك المعرفة، بل إن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة، وتشريب قيمة تلك الثقافة (٦٧). أو كما عبر ماركس عن ذلك تعبيرا موجزا بقوله إن الامتحان هو (تعميد) المعرفة معمودية بيروقراطية، والاعتراف الرسمي بنقل المعرفة المدنسة مما هي عليه وتحويلها إلى معرفة مقدسة.

ويجادل بورديو ـ باسرون من زاوية أن فرنسا تدفع ثمنا باهظا لقاء المحافظة على الوضع القائم، الذي يقضي بإعطاء الأولوية للثقافة العلمية والأدبية من حيث وظائفها الاجتماعية، بالأفضلية على الكفاءات من حيث وظائفها التقنية، وذلك الثمن هو إهمال مطالب النظام الاقتصادي الواضحة وضوحا بدهيا. ولاشك في أن هذا المأخذ الذي يشرحه بورديو ـ باسرون له ما يبرره، وهو يدين مجتمعات عديدة عن حق. وآية ذلك ما جرى ويجري في المستعمرات الفرنسية السابقة، وهذا مثل واضح على أنه كان من واجب الأنظمة التعليمية في تلك البلدان النامية أن تتوجه بطريقة عقلانية إلى إنتاج الموظفين المتزودين بالمؤهلات العملية والفنية، بدلا من أن تتوجه كما جرت العادة ـ إلى إكساب المتعلمين ثقافة الصفوة الفرنسية المسيطرة الموصوفة سابقا،

وأن تخلق بالتـالي طبقة جديـدة من الناس (المتطورين) أي صفـوة محلية تتمتع بنفس الرأسمال الثقافي الفرنسي، وتعمل على استمرار بقائها (٦٨).

إن أي نظرة نقـدية لمسألة الثقـافة المدرسية السائدة في المجتمعـات الحديثة تكشف بـالضرورة عن التناقضـات الاقتصاديـة والاجتماعية العميقـة القائمـة ضمن هذه المجتمعات، وفيما بينهـا. والاتجاهات الأيديولـوجية المختلفة التي أفرزتها البلـدان الرأسمالية إزاء هذه المسألـة هي في التحليل الأخير تعبير مباشر عن مصالح الطبقات الاجتماعية المختلفـة من خلال عملية الصراع الاجتماعي الذي تخوضه حول المدرسة (٦٩).

## الإصلاح التربوي وتناقضات الحالة الاقتصادية:

وهكذا نجـد أن (النغمة) السائدة في كل المدارس والاتجاهات النقـدية على وجه التقريب، تتمثل في تلك المقولة التي تذهب إلى أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي فيه وتتم الهيمنة مبـاشرة أو غير مباشرة، فأمـا الهيمنة المباشرة فنـلاحظها في عـلاقة التنـاظر أو التـوافق القائمـة بين بنية النظـام التربوي وبين بنيـة علاقـات الإنتـاج القائمـة الطبقية في المؤسسـات الإنتاجيـة في المجتمع، وذلك من خـلال فعل اجتماعي مبـاشر من قبل القـوى الاجتماعية المسيطـرة. وثمـة صورة واضحة تجسد علاقة التناظـر بين التربية وبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع، فبنية التفاوت الطبقي والبيروقراطية تنعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات في المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف، وبين المنـاطق الغنية والفقيرة، كما تنعكس بنيـة التفاوت الطبقي أيضا في صور التشعيب والازدواجيـة في بنية النظم التعليمية، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنمــاط تعليمية راقية متميزة عــن تــلك الأنمــاط أو الشعب التعليميــة التي تترك لأبناء العـامـة. كما تنعكس بنية التفـاوت الطبقي أيضا في اختـلاف نمط العلاقات الاجتماعيـة السائدة في كل نمط

من أنماط التعليم، بل في كل مرحلة من مراحله، من حيث درجة الضبط والبيروقراطية والتسلطية (٧٠).

أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع على النظم التربوية، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع على النظام التعليمي نفسه مما سنبينه فيما بعد.

ولعل أبرز من حلل هذا الجانب أو تلك المقولة بمعنى أصح من منظور اقتصادي، (باولز) و(جينتس) S. Bowles& H. Gintis في كتابهما Schooling in Capitalist America، ففي ردهما على عدد من صور النقد التي وجهت إلى الأفكار الواردة في الكتاب قالا: «. . . والرسالة الأساسية التي يحملها كتابنا للناس هي: أن السياسة التربوية وحدها لا تستطيع أن تعالج مشكلاتنا الاجتماعية، ولكن عليها أن تكون جزءا من استراتيجية سياسية إجمالية، تدك أسس اللامساواة الاقتصادية والتشويه الذي أصاب النماء الشخصي» (٧١).

ويسلم الكاتبان بأن التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد سواء في المجتمعات الرأسمالية أو الاشتراكية لأن الاقتصاد ينتج الناس، ويعتبر إنتاج السلع شيئا قليل الأهمية، إلا إذا كان مدخلا ضروريا في إنتاج الناس. لكن في الاقتصاد الرأسمالي تتفاقم المشكلات في استخدام التعليم كآلية للسيطرة، والسبب في هذا بسيط، ذلك أن عملية إنتاج الناس ـ في سوق العمل وفي سوق المدارس ـ تحكمه عوامل الربح والسيطرة أكثر مما تحكمه عوامل إنسانية. والحاجة الضرورية للحصول على عمل يجبر المرء على أن يكون أقل مما كان يمكن أن يكون عليه. أن يكون أقل حرية، وأقل أمنا، باختصار أقل مادية، وبهذا فإن نظام الاقتصاد الأمريكي يعتبر في شكله شموليا تتحكم فيه القلة

في الكثرة، لكن تلك الشمولية تموهها الـديموقراطية، وتخفف منها معايير المساواة والعدالة والمشاركة (٧٢).

فلماذا يبقى الوضع على ما هو عليه رغـم هذا التناقض بين النظام السياسي والنظام الاقتصادي؟

يجيب الكاتبـان بأنه لن يكـون للنظام الاقتصادي استقـرار إلا إذا كان وعي الناس في الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقا مع العلاقات الاجتماعيـة التي يحددهـا شكل الإنتاج. ويتطلب دوام البنيـة الطبقيـة أن يعـاد التقسيم الهرمي (التراتبي) للعمل في وعي الناس، والنظـام التعليمي إحدى الآليات المتعددة للإنتاج، من خلاله تحاول الصفوة المسيطرة تحقيق أغراضها. تلـك هي العلاقة الحقيقية بين التعليم والاقتصـاد، لا العلاقة التي تقوم على تـزويد التعليم للطـلاب بالمهـارات التي يحتاجهـا أصحاب الأعمال ويدفعون لها(٧٣).

وفي معرض ردهما المشار إليه آنفا يدافع بـولز وجينتس عن الفكرة القائلة: «إن على الجميع أن ينـاضلوا، ولاسيما المشتغلين بـالتغيير التربوي الثـوري، ويواجهـوا الـرجعية المحـافظـة من أجل زيادة المكـاسب التي حصلنـا عليها في مجال التربيـة الأمريكية». وربما تثير (المكاسب) المشار إليهـا دهشة إذ تصدر من اثنين خصصا كتابا مهما للهجوم الحاد على التربيـة الأمريكية باعتبارها نموذجـا للتربية الرأسمالية السيئة، لكن بـولز وجينتس يـؤكدان أن نقـدهما لا يعني بحال من الأحـوال إنكار بعض صور التقدم التربوي في المجتمع الأمريكي.

إن الطابـع التقدمي الجزئي في التربيـة الأمريكية ينشـأ من كونـه نتيجة نجمت عن التنـاقضات القائمـة في مجتمع رأسمالي على شيء من التقـدمية وقد أكـد أن التربية الأمريكيـة بوجوههـا المهمة نتجت عن الدينـاميكيات التاريخية للمجابهة الطبقيـة. ولاشك أن المدارس ليست بكل بساطة عبارة عن تجسيد مـادي للتفكير المثـالي الصادر عن الطبقـة الرأسمالية وحلفـائها

من المفكرين، فلو كان للنخبة المسيطرة مطلق الحرية في التصرف، لظهر بلا ريب مقدار أكبر من الفئوية، ومقدار أقل من تكافؤ الفرص، وتوافق أكثر بين العلاقات الاجتماعية، وما كنا نجد تيارا نقديا في كليات التربية. إن المظاهر التقدمية للمدارس أمور حققها الناس عن طريق النضال، ولذلك فهي لا ينبغي أن تصرف أنظارنا عن الظلم القائم في مواقع العمل، «أن التربية حلية من أكثر الحليات جدوى للضغط من أجل التغير الاجتماعي، ويجب ألا ينتقص من أهميتها»[٧٤].

إن موقف بولز وجينتس المشتق من دراستهما التربية، يدعو إلى أن نبني على الوجوه المتقدمة للرأسمالية، عن طريق توسيع نطاق الديموقراطية والمساواة ونقلهما من المجال السياسي، حيث لا يتعديان بالبداهة واقع الحريات الشكلية، إلى مجال الاقتصاد، بحيث يمكن أن تكون كل من الديموقراطية السياسية والاقتصادية ذات معنى. وذلك يعني في واقع الممارسة أنه يجدر بنا أن نتعامل مع الاشتراكية ــ لأن هذا هو هدفهما ـ كامتداد انتقائي للمبادىء الليبرالية، لا كنقض كلي لها، فالليبرالية ليست مجرد زائدة مضرة نجمت عن أيديولوجية الشركات الكبرى، كأيديولوجية غريبة عن مصالح العمال والمواطنين وجهادهم، بل إنها نفسها تكونت بشكلها الحاضر من خلال الصراع الطبقي. والمرء ينظر إلى المنشأ التاريخي للرأسمالية ويفتش دون جدوى عن أفكار تتصل بالديموقراطية السياسية وتحرر الطبقة العاملة، أو بالتزام المساواة الاقتصادية في أي شكل من الأشكال إن هذه الأمور لم تكن موجودة، إنما تطورت تدريجيا مع نمو الطبقة العاملة وتزايد ضغط القوى في أوروبا وأمريكا على التقليد الليبرالي، وإلزامه تحت طائلة الإفناء بقبول التمثيل السياسي الكامل، والتدابير المضادة للعبودية، وأخيرا المساواة في الفرص، وإلى حد ما النتائج الاجتماعية والاقتصادية كمقومات ترتكز عليها برامجه. ولكن لا يمكن

تحقيق هـذه الأمـور في ظل الـرأسمالـيـة، ومن جهـة أخـرى، نجـد هـذه التناقضات ذاتها متجسدة في المدارس اليوم (٧٥).

وهكذا نجـد أن كتاب (التعليم في أمـريكا الرأسمالية) سيكون لـه أثره في تطـور الفكر التربـوي. أنه يسعـى لتعيين موقع التعليم في الإطـار الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع الرأسمالي ويحاول مؤلفا الكتاب أن يقدما وصفا شاملا لـدور المدارس في بنية الاقتصـاد الأمريكي، كما ينتقـدان الجهود التي بـذلت لتغيير أوضاع المدارس أو إصـلاحها، ويشيران إلى أن معظم الجهود قـد باءت بالفشل. وفي بعض الأحيان يقول الكتاب أن هناك إصلاحات تحققت ولكنها كانت إصـلاحات خاطئة لأنها حـاولت تعزيز النظام الـرأسمالي. وفي حالات أخرى يقول الكتاب إن هناك إصلاحات لم تتحقق لأنها حاولت العكس، أي إلى مـزيـد من التحـرر والمسـاواة. وعـلاوة على ذلك، يعتبر المؤلفـان أن تلك الجهود القليلة التي نجحت في جعل بعض وجوه التعليم المدرسي أكثر ليبرالية وأدنى إلى المساواة، كـانت بدورها فـاشلة لأنها كـانت عبارة عن مستحضرات لتجميل وجـه الرأسماليـة المتناقض، ومنعـه من الظهور بكـامل بشاعتـه. إن الإصـلاح المدرسي. في نظـرهما، يخفق لسببين: إمـا لأنـه ينجح في القيـام بما يطلبه منـه الاقتصاد، وإما لأنـه ينجح في القيام بعكس ذلك، فـالنجاح في الإخفاق قائم في كلا النمطين، لأنه يلبي حاجات الرأسمالية (٧٦).

ومن المآثـر التي أسهم بها بولـز وجينتس إسهامـا حقيقيا أنهما يحمـلان الفكر التربوي في الولايات المتحدة اليوم، مـن جديد، على مناقشة علاقة التعليم المدرسي بـالخلق الاجتماعي ونقـول (من جـديـد) نظـرا لأن بـولـز وجينتس يبدوان بشكل ما أقرب إلى التقاليد القـديمة في المخاطبة التربوية في هـذا الشأن منهما إلى المناقشـات الدائـرة حـول الاستحقاق، وقـد تخلل القـرن التاسـع عشر منـاقشـات ومناظـرات حـامية الـوطيس بين مختلف الفئات الأمريكية حول التعليم المدرسي، ونوع الخلق الاجتماعي الذي يجب

أو يمكن أن تخلقه المدارس، ثم طغى على هذه المناقشات حول الخلق مفهوم اقتصادي ضيق الأفق لآثار التعليم، يهتم بالنواحي المعرفية والأكاديمية منذ أواسط القرن الحالي، ومنذ ذلك الوقت بدأ الناس يتحدثون عن الآثار المعرفية التي تحدثها المدارس وكيف يرتبط التعليم المدرسي بالأعمال المستقبلية، ولكنهم قلما عالجوا التأثير الذي يمكن أن يخلفه التعليم المدرسي في الأخلاق الاجتماعية للطلاب(٧٧).

لقد ركز معظم التاريخ التربوي الحديث في الغرب بصفة عامة وفي الولايات المتحدة بصفة خاصة على مايلي: كيف تم إحداث التغيير؟ ومتى تم ذلك؟ وأكثر هذه المحاولات ممتازة، فقد اتضحت لنا الآن صورة الماضي التربوي، وأضحت أغنى بكثير مما كانت عليه منذ عقد من الزمان، ولكن القليل من المؤرخين عكف على تبيان أسباب التغيير بدقة ووضوح. فقد نحا المؤرخون إلى أن يكونوا غير نظريين حتى السنوات الحديثة الماضية على الأقل، وهذا من حيث المبدأ النظري ما يجعل من الأسلوب الماركسي جذابا مغريا، فهو يقول: إن التغيير يحصل لأن بعض الناس يريدون أن يحافظوا على نفوذهم السياسي والاقتصادي، أو يعززوه، ولا يخامرنا الشك في أن هذا الأمر هو جزء من القصة التي أهملها مؤرخو التربية السابقون. كما أن هناك مميزات وحسنات أخرى للأسلوب الماركسي، من حيث المبدأ النظري، فالأسلوب الماركسي يشدد على الخصوصية التاريخية لكل حقبة، ولذلك يعتبر مضادا للأسلوب غير التاريخي، وللنوع من الكتابة الحديثة الذي يتضمن مفارقات تاريخية، والنوع الذي يجمع الوجوه كلها في حقبة زمنية معينة في مركب يدعى (النخبة). ومن ثم يفترض أن تلك النخبة تعمل وتتصرف كما تتصرف النخبة في أيامنا تماما. ومن زاوية ثانية يلتزم النموذج الماركسي باستكشاف ألوان النزاع والتناقضات. ولذلك يتمتع بإطار وإمكانات تسمح له بأن يفسر الحروف المدرسية التي جرت في الماضي. ومن

زاوية ثـالثة، لابـد من الإصرار على مسألة النفـوذ وترسيخهـا في الذهن كلما تفحصنا البيانات، وهذا أمر ضروري بصفة دائمة [٧٨].

وقد انطلق بـولز وجينتس محاولين أن يحللا فترتي الإصـلاح الأساسيتين في الولايات المتحدة: الحملة من أجل المدرسة العامة، والحركة التقدمية (كرد على التناقضـات التي تنشأ عن التوسع الـرأسمالي وعن الحاجة إلى إدخـال جماعات جـديدة في عـداد أفراد الطبقـة العاملـة المأجورة) وهما يجادلان على أسـاس أن الإصـلاح نجم عن جهود الـرأسماليين التقـدميين الذين كـانوا يسيطـرون على القطاعـات الاقتصادية الرئيسيـة، ففي أوقات الأزمات طـالب العمال بتوزيع التربية، واستجاب الرأسماليون الكبار لطلباتهم. لكن هؤلاء حاولوا أن يكيفوا التعليم المدرسي لكي يعود إنتاج اللامساواة القـائمة في نظام الإنتاج والأهداف الرأسمالية المتمثلة في الفعالية والشرعية والسيطرة.

و إذن يختلف بولـز وجينتس عن معظم المجددين التعـديليين في قضية معينة، وهي أنهما يفسران التغير التربوي كنتيجة ناجمة عن النزاع الطبقي، لا عن سيطـرة النخبـة، ولا يصبح التعليم المدرسي ضمن هـذه النظـريـة عبارة عن مؤامـراة تنفذها النخبة، بل إن هناك جـدلية تعمل، والجماعات البشـريـة تشـد الحبل، وتتـدافع، وتتخـاصم، فـالعمال شـدوا إلى الأمـام وحصلـوا على التعليم المدرسي لأبنـائهـم، لكنهم دفعـوا ثمن ذلك النصر جـزئيا، لأن مصـالح الحكـام حددت، إلى حـد كبير شكل ذلك التعليم ومحتواه، وكفلت السيطرة عليه[٧٩].

وفي النهاية، فلعلـه من المفيد أن نختم هذا الجزء بما ختم به بـولز وجينتس المناقشات التي دارت بينهما وبين بعض المعلقين والمعقبين والنـاقدين لكتابهما، فقد قـالا إنهما حاولا إلقـاء بعض الضوء على إمكـان خلق الظروف الماديـة من أجل قيام ما يسميانه تربية حميدة، وهذه ـ فيما يقولان ـ عملية ثورية في العمق، وليس من اليسير تسطير مثل هـذا الكتاب خـارجـا عن إطاره، أي في غيـاب

حركـة ثوريـة قويـة، فالضعف البـديهي في الكتاب من هـذه الناحيـة ناشيء مباشرة عن غياب نشاط ثوري محسوس في المجتمع الأمريكي، ولا يستطيع المرء أن يكتب سيرورة ثوريـة في فكره. وقد حاولا أن يضعـا الخطوط الكبرى لتلك السيرورة، في الفصل الأخير. وإذا أخفقا في تقديم حل واقعي لتلك السيرورة، فذلك لأن السيرورة لم تكد تبدأ (٨٠).

## التعليم طريق للهيمنة:

الصلة بين التعليم والأيـديولوجيـا حقيقية لا يستطيع أن ينكرهـا إلا هؤلاء الذين يقفون، غالبا، عند ما هو ظاهر دون العناية بمحاولة تعمق هذا الظاهر بحثا عما يشكلـه ويحركه. وهي حقيقـة، ومن هنا كـان الحرص أشد مـا يكون على الإمساك بزمام التعليم بهدف فرض الأيديولوجية المرادة.

ماهي الأيديولوجيا؟

إنها عنـد المفكر الإيطـالي (انطونيـو جرامشي) تسـاوي الفلسفة وتسـاوي النظرة الكونية الشاملة وتساوي السياسة، أي مجمل الأفكار التي تحرك مجتمعا ما أو تكـون أساسا لـوجوده وحركتـه وهي لا تشمل فقط النظريـات والأفكار العامة بل تشمل كذلك كل أنساق القيم والمعتقدات.

ولقد أعطى جـرامشي الأيديـولوجيـا والبناء الفـوقي استقلاليـة وقدرة على التأثير في البناء التحتي، مثله في ذلك مثل المفكر المجـرى (لوكاش) إلا أنه زاد عليـه وعلى آخـــرين بـالقـول بأن الأيـــديـولـوجيـا ليسـت تعبيرا عن النظـام الاقتصادي، ومن هنا ميـزها عن البناء الفوقي بمفهـوم ماركس ووصل إلى أن الأيديـولوجيا ليست طبقية، فقـد اعتبر جرامشي الأيديـولوجيا بناء مكـونا من العديد من العناصر المتناسقة المشدودة بعضها إلى بعض في وحدة بنائية واحدة تتمحور حول عنـــصر أيديولوجي طبقي هـو العنصر الأساسي الطبقي الذي لا تقدمـه سوى طبقـة أساسية في المجتمع. أمـا باقي العناصر الأيـديولـوجية

فليست في الأصل ذات طبيعة طبقية، ولكنها تأخذ سمتها الطبقية من تمحورها حول العنصر الأيديولوجي الأساسي (٨١).

والعناصر الأيديولوجية الأخرى المكونة للأيديولوجيا التي سبق القول بأنها ليست في ذاتها ذات طبيعة طبقية يمكن إما ألا يكون لها علاقة بالوضع الطبقي وبالتالي تدخل في أكثر من أيديويوجية كما هي أو تكون أحد التعبيرات الطبقية في أيديولوجية أخرى. ويجري الصراع لضمها إلى المحور الأيديولوجي الآخر بأساليب مختلفة منها تغيير محتواها. وبالتالي فإن الأيديولوجيا في المجتمع الطبقي هي أيديولوجية مجتمع وليست أيديولوجية طبقة من حيث بناؤها، وإن كانت تتمحور حول محور أيديولوجي تقدمه الطبقة المعنية. وبالتالي فليس هناك أيديولوجية بروليتارية نقية وأخرى برجوازية نقية. والصراع الأيديولوجي هو عملية تحليل أو تفكيك وإعادة تركيب للعناصر الأيديولوجية حول عنصر أيديولوجي أساسي ذي طبيعة طبقية.

إن الصراع يجري في المجال الفكري والسياسي والقيمي والأخلاقي من خلال الأجهزة الأيديولوجية وفي مقدمتها أجهزة التعليم، وبالتالي يمكن أن تتحقق السيطرة الأيديولوجية المعبرة عن المرحلة التاريخية الجديدة قبل الوصول إلى السلطة، بل ويساعد ذلك على الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا ليست أيديولوجية طبقة تفرضها بالقوة عن طريق استخدام أجهزة الدولة. وجرامشي في ذلك يختلف عن لينين ولوكاش اللذين يعتبران أن السيطرة الأيديولوجية تتم بعد الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا السائدة تعبر عن الطبقة التي في السلطة (٨٢).

ويعتبر مفهوم (الهيمنة) مفهوما عاما ومركزيا في فكر جرامشي، وتجمع الهيمنة بين الفلسفة والسياسة والأيديولوجية والثقافة، النظرية والممارسة، وأيا كان الأمر فإن أيا منها إنما يعبر عن اكتشاف أهمية البنى الفوقية ودورها في قيادة حركة الواقع ، وبالفعل نجد المفهوم عند جرامشي بهذه الدلالات كلها، مؤكدا

أحيانـا أولوية (الثقافـة) في التأثير في الجماهير وفي حركة الثورة ــ أو تأخيرها. ويصل الرأي الشـائع عند الدارسين اليوم إلى أن (الهيمنة) هي المفهـوم الشامل للـدولة، أي السيـاسة + الثقـافـة، إذ إن الدولـة كي تعيـد إنتاجهـا وتضمن استمـرارهـا وتطـور طــرق سيطـرتها على الجماهير، تلجأ إلى وسيلتين: القمع والإقنـاع، وهذا مـا يلخصـه جرامشي في تعـريفه لكلمـة (الهيمنـة) بمعناهـا الكامل المتضمن فعلين: القيادة والسيادة (٨٣).

وتفسير ذلك أن الدولة لا تعتمد فقط على جهـازها القمعي المكون من البوليس والجيش والتشريعات القهرية، بل ـ وفي هذه النقطة تأتي مساهمة جرامشي الأسـاسية ــ في خلقها (ثقـافة) تضمن إخـلاص المواطنين حتى لأهداف متناقضة مع مصالحهم الحقيقة، فإلى جانب دورها القمعي ينبغي أن تقوم الـدولة بـدور تربـوي: (المهمة التربـوية التشكيليـة للدولـة التي تستهـدف دائما نماذج مدنيـة جـديدة وأكثـر نمـوا وأن توفق بين «المدنيـة» وأخلاقيات الجماهير الشعبيـة الأوسع وبين حاجات النمـو الدائم للجهاز الاقتصادي للإنتاج)(٨٤).

وقد اهتم جرامشي بوصف آليات الإقناع مثل المدرسة، الكنيسة ـ التي لها مكـانــة خـاصـة في مجتمعـه الإيطـالي ــ وسـائل الإعــلام، التربيـة العسكريـة.. الخ. وهناك مفكر آخـر اهتم بمثل هذه الآليـات ووصفها بالتفصيل، وهو المفكر الفرنسي (التـوسير) في مقاله الشهير (الدولة وأجهزة الدولة الأيديولوجية).

وفي هذا الإطار نجد بيرديو وباسرون يـريان في مفهوم الثقافة والمعايير التي تقوم عليهـا الحلقة المركـزية التي يتم بواسطتهـا الانحياز الاجتماعي للمـدرسة لمصلحة الفئات البورجوازية المثقفة، وهذه الوظيفة الاجتماعية للثقافة المدرسية جــزء ا لا يتجـزأ من دورهــا في معــاودة إنتـاج التــوازن الاجتماعي القــائم والأيديولوجية السائدة (٨٥). وفي رأيهما أن الثقافة المدرسية ليست بالثقافة الأم

لأي الطبقات الاجتماعية، وإنما هي أقرب ما تكون إلى الثقافة الخاصة بالبرجوازية، وأبعد ما تكون عن الثقافة الشعبية، وفي ذلك يقولان: «إن الأسرة تنقل إلى أبنائها، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة نوعا من رأس المال الثقافي ومن التراث الإثني وهما يشكلان أخيرا نظاما من القيم الضمنية المستبطنة بشكل عميق، والتي تساهم في تحديد المواقف المختلفة من رأس المال الثقافي الذي تشترطه المدرسة. إن هذا التراث الثقافي الذي يختلف في مظهريه بحسب الطبقات الاجتماعية هو المسؤول عن اللامساواة القائمة بين الأولاد تجاه الاختبار المدرسي..» (٨٦).

ويرى بورديو وباسرون أن التشديد الخاص الذي تبديه الثقافة المدرسية الرأسمالية على أهمية التعبير اللغوي، اللفظي والإنشائي، على حساب الأنماط المعرفية الأخرى (وبشكل عام، مجمل المعايير المعرفية التي تميز الثقافة المدرسية شكلا ومضمونا، كالذوق والأسلوب والجمال) هي التي تسمح للفئات البورجوازية المثقفة بأن تعيد إنتاج نفسها باستمرار عن طريق التعليم، وفي ذلك يقول بورديو: «إن نظام التعليم ينحو إلى إعطاء الأفضلية الإضافية لأبناء الأوساط الميسورة، لأن نظام القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها، والتراث التربوي الذي يشترطه ويستمر في تكريسه، حتى مضمون الثقافة وشكلها الذي يبثها ويفرضها، هي أكثر ما تكون التصاقا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى الطبقات الميسورة...» (٨٧).

إن هذا ما جعل بعض الباحثين ينبه إلى خطورة ما أسماه (بالأهداف الضمنية) التعليم، ذلك أن التعليم إذا كانت له أهداف معلنة يهتدى بها فهناك أخرى خفية توجه كثيرين، من بينهم آلاف المعلمين وأهداف التعليم المسطورة في دستور، المطبوعة في تشريعات، حدودها واضحة ومعالمها يسهل التعرف عليها، إلا أن مكامن الخطورة، في أهداف ضمنية يصعب الاهتداء إليها في حين أنها تحرك لا شعوريا كثيرا من منظمات وأفراد (٨٨).

ومما يزيد الأمر تعقيدا أن عاملين في التعليم ـ إدارة وتدريسا ـ ينهجون وفقا لهذه الأهداف الضمنية. صحيح، هم يعلمون أبناء الكثرة، إلا أنهم ـ لا شعوريا ـ يعملون لمصلحة أولاد القلة، فهم أكثر انحيازا لهم في تدريسهم ومعاملاتهم داخل الفصل. والأخطر من ذلك أن بعض العاملين في حقل التعليم يشكون من قدرات أبناء الكادحين، فهؤلاء الأطفال أقرب للتأخر الدراسي نتيجة عوامل وراثية لا ظروف ثقافية ـ فيما يدعون ـ وأنه لهذا فمن غير المجدي أن نبذل جهدا إضافيا معهم (٨٩).

ووزارة التربية ـ مثلا ـ مازالت تعتبر البيئات الريفية والنائية حقل اختبار للمعلم المبتدىء، وبعد سنوات من المران ينقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية وفقا لطلبه وأحيانا بناء على أوامر الوزارة خدمة لمدارس جيدة، وكلما كانت تقديرات المعلم أعلى، أسرعت الوزارة تنفيذا لطلباته، وفي نفس الوقت انحيازا ـ لا شعوريا ـ لفئات جعلتهم هدفا وضد فئات جعلتهم حقل تجاربها(٩٠).

وإذا كان النقديون قد طرحوا قضية إعادة إنتاج الثقافة أو إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للعمل والتفاوت الطبقي، فإن فريقا آخر منهم يطرحون القضية من زاوية التأثير الخبيث للمنهج الخفي، فهم يرون أن المنهج الخفي للمدرسة المعاصرة يتضمن ميولا ونزعات خبيثة منافية للإنسانية وضد الحرية، وينطلقون من فرضية أساسية مؤداها أن المنهج الخفي يرتبط بالجوانب السلبية للتعليم المدرسي(٩١).

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل الاعتراض على المنهج الخفي يرجع إلى كونه خفيا أم إلى الرسالة التربوية والثقافية التي ينقلها؟

وربما تكون الإجابة عن هذا السؤال من وجهة نظر النقديين أن الاعتراض يكون على الرسالة وليس على المنهج الخفي في حد ذاته، فأي نظام له منهج خفي، وبالتالي فهم ربما ينشدون تغيير الرسالة التي يقدمها المنهج الخفي (٩٢).

## الهوامش

١- علي ليلة: موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي، قضايا فكرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، الكتاب التاسع والعاشر، ص ١٥٩ .
٢- المرجع السابق، ص ١٥٢
٣- المرجع السابق، نفس الصفحة
٤- كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث التربوي، مجلة التربية، المعاصرة، القاهرة، العدد الرابع ١٩٨٦، ص ٧٣.
٥- نفس المرجع السابق، نفس الصفحة
٦- أحمد زايد: علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤، ص ٥٨.
٧- المرجع السابق، ص ٧٤
٨- المرجع السابق، نفس الصفحة
٩- المرجع السابق، ص ٩٢
١٠- السيد ياسين: الصراع والتوازن في النظرية الاجتماعية، مجلة الفكر المعاصر، القاهرة، العدد (٨٠) أكتوبر ١٩٧١، ص ١٨
١١- المرجع السابق، ص ٢٠
١٢- بوتومور: علم الاجتماع والنقد الاجتماعي، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨١، ص ٨٦
١٣- المرجع السابق، ص ٤٩
١٤- المرجع السابق، ص ٥٠
١٥- بول لوران آسون: مدرسة فرانكفورت، ترجمة سعاد حرب، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٠، ص ٧.
١٦- المرجع السابق، ص ٨
١٧- المرجع السابق، ص ٩
١٨- المرجع السابق، ص ١١
١٩- المرجع السابق، ص ٢٦
٢٠- المرجع السابق، ص ١٦٤
٢١- المرجع السابق، ص ١٦٦
٢٢- المرجع السابق، ص١٦٦
٢٣- سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع، القاهرة، دار المعارف ١٩٨٢، ص٢٤٥
٢٤- المرجع السابق ص٢٤٦
٢٥- السيد ياسين: علم الاجتماع بين الثورة والثورة المضادة، مجلة الكاتب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف، العدد ١٢٠، مارس ١٩٧١، ص ٤٦
٢٦- سمير نعيم، ص ٢٥١
٢٧- المرجع السابق، ص ٢٥٢
٢٨- علي الشخيبي: علم اجتماع التربية.. كيف بدأ؟ وإلى أين؟، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء الرابع، سبتمبر ١٩٨٦، ص ١٨٣

٢٩- المرجع السابق، ص ١٨٤
٣٠- علي ليلة، مرجع سابق، ص ١٦٢
٣١- السيد محمد الحسيني وآخرون: دراسات في التنمية الاجتماعية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧، ص ١٣٨
٣٢- المرجع السابق، ص ١٣٩
٣٣- المرجع السابق، ص ١٤٠
٣٤- عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أغسطس ١٩٨١، ص٢٢٣
٣٥- المرجع السابق، ص ٢٢٤
٣٦- المرجع السابق، ص ٢٢٧
٣٧- عبد الباسط محمد حسن: تشارلز رايت ميلز وفلسفة البحث في علم الاجتماع، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٦، العدد الثاني.
٣٨- المرجع السابق، ص ٢٧٢
٣٩- المرجع السابق، ص ٢٧٨
٤٠- المرجع السابق، ص ٢٧٩
٤١- المرجع السابق، ص ٢٧٩
٤٢- بوتومور، مرجع سابق، ص ١٧٤
٤٣- المرجع السابق، ص ١٧٤
٤٤- المرجع السابق، ص ١٧٥
٤٥- حسن البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ١٥.
٤٦- المرجع السابق، ص ١٧
٤٧- عبد السميع سيد أحمد: جدوى نظرية القهر في اجتماع التربية، دراسة تحت النشر، على الآلة الكاتبة.
٤٨- مارتن كارنوي: المؤسسات الدولية والسياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو
٤٩- المرجع السابق، ص ٢٠
٥٠- المرجع السابق، ص ٣٤
٥١- كارنوي: هل يمكن أن تؤدي السياسة التعليمية إلى المساواة في الدخول؟ مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو العدد الأول ١٩٧٨، ص ٢
٥٢- المرجع السابق، ص ٣
٥٣- المرجع السابق، ص ٣
٥٤- المرجع السابق، ص ٤
٥٥- المرجع السابق، ص ٤
٥٦- حسن البيلاوي: تحرير الإنسان في الفكر التربوي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، المجلد الثالث عشر، ١٩٨٧، ص ٣٨٨
٥٧- المرجع السابق، ص ٣٨٨

٥٨- غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبدالله عبد الدائم، بيروت، ١٩٨١، دار العلم للملايين، ص ٣٥٩.
٥٩- المرجع السابق، ص ٣٦٠
٦٠- جميل إبراهيم: ديموقراطية التربية، أواقع هي أم وهم؟ مجلة الفكر العربي، بيروت، معهد الإنماء العربي، العدد ٢٤، ديسمبر ١٩٨١، ص ٩٣
٦١- المرجع السابق، ص ٩٤
٦٢- بورديو وباسرون: معاودة الإنتاج في التربية والمجتمع والثقافة، مراجعة: تريسيا برودفوت، الفكر العربي، مرجع سابق، ٣٥٥.
٦٣- المرجع السابق، ص ٣٥٦
٦٤- حسن البيلاوي: التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي، دراسة نقدية في فكر بير بوردو، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء الثالث، يونيو ١٩٨٦، ص ١٣٧
٦٥- المرجع السابق، ص ١٣٨
٦٦- المرجع السابق، ص ٤١
٦٧- معاودة الإنتاج، مرجع سابق، ص ٣٥٦
٦٨- المرجع السابق، ص ٣٥٧
٦٩- جميل إبراهيم: نظرة نقدية للثقافة المدرسية، مجلة الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٦٥
٧٠- حسن البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، ص ٢٣
٧١- ندوة حول التعليم المدرسي في أمريكا، مجلة الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٣٣٥
٧٢- عبد السميع سيد أحمد، مرجع سابق، ص ٨
٧٣- المرجع السابق، نفس الصفحة
٧٤- ندوة حول التعليم المدرسي في أمريكا، ص ٣٣٦
٧٥- المرجع السابق، ص ٣٣٧
٧٦- المرجع السابق، ص ٢٨٨
٧٧- المرجع السابق، ص ٣١٦
٧٨- المرجع السابق، ص ٣١٨
٧٩- المرجع السابق، ص ٣١٩
٨٠- المرجع السابق، ص ٣٤٣
٨١- علي مختار: إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية، أحمد خليفة وآخرون: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت، دار التنوير، ١٩٨٤، ص ١٣٦
٨٣- أمينة رشيد: انطونيو جرامشي والهيمنة بين الأيديولوجي والسياسي، قضايا فكرية، مرجع سابق، ص ١٤١
٨٤- المرجع السابق، ص ١٤٢
٨٥- جميل إبراهيم: نظرة نقدية للثقافة من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٦٢
٨٦- المرجع السابق، ص ٦١
٨٧- المرجع السابق، ص ٦١

٨٨- حسان محمد حسان: في فلسفة المدرسة الابتدائية، في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص ٧

٨٩- المرجع السابق، ص ٧

٩٠- المرجع السابق، ص ٨

٩١- فكري شحاتة أحمد: إشكالية المنهج الخفي، مدخل لنقد التعليم المدرسي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، الجزء العاشر يناير ١٩٨٨، ص ٧٨

٩٢- المرجع السابق، ص ٧٨



# الفصل الرابع

# تربية للتحرير

## العالم الثالث يضيف إلى الفكر التربوي:

على الرغم مما شهدته الساحة السياسية العالمية منذ عام مضى حتى الآن من تفكك وانهيار في منظومة العالم الاشتراكي الذي كان يشكل، على وجه التقريب ما يمكن تسميته (بالعالم الثاني) في مقابل العالم الأول الذي كان يعبر عن منظومة العالم الرأسمالي، بما يفرض إعادة النظر في هذا التصنيف، فإننا نستطيع، ولو إلى حد ما أن نستمر في استخدامه على أساس أن مصطلح العالم الثالث لم يطرأ عليه تغيير بمثل هذه الحدة التي شهدتها منظومة الدول الاشتراكية.

ووجه الأهمية أننا قد درجنا على أن نستقبل معظم أفكارنا التربوية الحديثة إما من العالم الرأسمالي أو من العالم الاشتراكي، فهناك يتم (إنتاج الفكر) الذي يضيف جديدا إلى بنية الفكر التربوي، وما على شعوبنا إلا أن تمارس وظيفتها المعتادة في الوقوف عند حد استهلاك الفكر المنتج والآتي من العالم الغربي بجناحيه: الرأسمالي والاشتراكي.

لكن الحق الذي يقال إن دول العالم الثالث ليست خالية تماما من الإنتاج الفكري الجيد الذي يمكن أن يضيف، وإنما هي مشكلة مجتمعات هذه الدول مما عبر عنه ابن خلدون بقوله إن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب.

ولقد أتيح لواحد من مفكري العالم الثالث أن يحصل على مكانة مرموقة في عالم الفكر التربوي، ألا وهو المربي البرازيلي (باولو فرير) الذي استطاع أن

يخرج بفكر انفعل بشـدة بظروف قـاسية وضغوط طـاحنة عـانى منها المجتمع البرازيلي كواحـد من المجتمعات التي وقعـت كثيرا في براثن الاستغـلال والفقر والتبعية، فيجيء فكرا أصيـلا يسعى إلى تغيير الواقع الاجتماعي لا ليكون مجرد نسخة مقلـدة للنموذج الغربي وإنما لتحـرير الإنسـان وبنائه وفق احتياجـاته واحتياجات الجماعة التي ينتمي إليها.

لقد ولد (باولو فريـر) في عام ١٩٢١ في (ريسايف) ـ وهي واحدة من أكثر المراكز تمثيلا للبـؤس والفقر في دول العالم الثالث ـ وذلك ما جعله يحس بهذه المشكلة إحسـاسا مباشرا. ولما أخذت الأزمـة الاقتصادية العالميـة عام ١٩٢٩ تحدث أثرها في البرازيل، أثـرت في تماسك أسرة (باولو) وسرعان مـا وجد نفسه يشـارك معذبي الأرض مأسـاتهم وعذابهم الطـويل. ولقـد فعلت هذه الأزمـة فعلها في نفسه لاسيما حين خبر آلام الجوع وتأخر في دراسته بسبب الفقر، وقد جعله هـذا الواقع يقسـم بينه وبين نفسـه، ولما يزل بعد في الحاديـة عشرة من عمره. أن يكرس حياته للنضـال ضد الجوع حتى لا يتعرض غيره من الأطفال إلى ما تعـرض له، ولقد سـاعدته خبرتـه في عالم الفكر أن يكتشف مـا أسماه بـ «ثقافة الصمت» التي يمارسها المقهورون[١].

لقد أدرك أن جهل هؤلاء ونومهم المستمر إنما هو نتيجة لظروف السيطرة الاقتصـاديـة والسيـاسيـة والاجتماعيـة والتسلط الأبـوي الـذي أصبحـوا ضحاياه، فبدلا من أن يشجعوا ويعدوا لمواجهة حقائق العالم الماثلة أمامهم فإنهم مستغرقون في وضع يستحيل معـه الوعي والاستجابة بصـورة فعالة. وهكذا بـدا لباولو فـرير أن النظام التعليمـي بأسره مكرس لخدمة (ثقـافة الصمت) ولما أدرك هـذه الحقيقـة، وجـه اهتمامـه إلى مجال التعليم وبـدأ العمل فيـه، وخلال الفترة التي قضـاهـا في الدرس والتأمل، استطـاع أن يبدع ما أضاف جديدا لفلسفة التربية، فمن خلال نضاله المباشر من أجل تحرير الـرجال والنساء لإيجاد عـالم جديـد، وصل بتجربته وفكـره إلى كنه

المواقف وفلسفتها المتداخلة، وكما قال، فإنه استفاد من (سارتر) و(إريك فروم) و(التوسير) و(ماو) و(تسي جيفارا) و(أونامونو) و(مارتن لوثر كنج) حين كون نظرته الخاصة في التعليم.

ولقد عبر (باولو فرير) عن فكره وفلسفته في التعليم أول مرة في عام ١٩٥٩ من خلال رسالته للدكتوراه التي قدمها لجامعة (ريسايف)، ثم برزت أعماله مرة أخرى خلال عمله كمدرس في فصول محو الأمية في المدينة نفسها[٢].

ولعل أهم كتابات باولو فرير، كتابه (تعليم المقهورين) وهو نتيجة ملاحظاته خلال ست السنوات التي عانى فيها ظروف النفي السياسي بعد عام ١٩٦٤ حيث كان قد أودع السجن سبعين يوما سمح له بعدها بمغادرة البلاد إلى (شيلي) حيث قضى خمس سنوات يعمل مع اليونسكو والمعهد الشيلي للإصلاح الزراعي وبرامج تعليم الكبار. وهكذا يمكن القول إن (تعليم المقهورين) لم يخرج نتيجة الدراسة والتفكير وحدهما، ذلك أنه مبني على أوضاع حقيقية، فهو يصف موقف العمال ــ زراعا كانوا أم صناعا ــ وموقف الطبقة الوسطى التي لاحظها بصورة مباشرة أو غير مباشرة خلال تجربته التعليمية[٣].

## المجتمع هو الذي يشكل التربية لا العكس:

الفكرة المحورية التي ينطلق منها باولو فرير مغايرة إلى حد كبير لما هو شائع حتى الآن بين التربويين، فهؤلاء يظنون أن التربية هي التي تشكل المجتمع وخاصة التربية النظامية، مما يجعل منها قوة كفيلة بتغيير الواقع أو الأوضاع الراهنة. وكان فرير نفسه يبدو مشاركا في هذا الاعتقاد، ولكنه كتب بعد ذلك[٤]: أنه لا يشارك في هذا الاعتقاد، «فقد تأكد من أن التربية لا تشكل المجتمع وإنما المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه».

ويذهب باولو إلى أن السبب في أن التربية لا تشكل المجتمع يرجع إلى أنها لا تستطيع تشكيله، فانحصرت مهمتها في السهر على مسيرته وتطوره في الاتجاه السليم. وصحيح أن التربية تسهم في صيانة المجتمع ومراقبته وأن رجالها لا يحققون نتائج متماثلة في هذا الشأن، ولكن لا هذا ولا ذاك يبرر الاعتقاد بأنها تملك من القوة ما يمكنها من إقامة أي مجتمع كان، كما أنها ليست أقوى ولا أعلى قدرا منه.

ولم يكن النظام التربوي البرجوازي ـ مثلا ـ هو الذي أوجد البرجوازية، فقد نبعت البرجوازية من أوضاع تاريخية معينة. وليس صحيحا كذلك أنه لو لم يكن البرجوازيون في الحكم لما وجد النظام التربوي البرجوازي، ولكن تغيير النظام التربوي تغييرا جذريا أمر مرتهن بتغيير جذري أيضا في المجتمع نفسه، إذ يعتبر المجتمع هذا النظام تعبيرا عنه وأداة لازمة، ولكن نظرا لأن التغييرات الاجتماعية ما هي إلا حدث من الأحداث التاريخية في مجال الأعمال البشرية فإنها تعتبر إجراء من الإجراءات المدروسة المتصلة بالنظام التربوي بالضرورة.

ولا يزال عدد كبير من الناس يعتقد أن النظام التربوي المنهجي كفيل بتغيير شكل أي مجتمع وتطويره، ولكن الحقيقة هي أن مهمته في مجتمع يسوده القهر والقمع هي حمايته والإبقاء عليه، فقد نبع منه، ثم فرض عليه حمايته، ومن ثم فإنه لا أساس من الصحة لاعتبار هذا النظام التربوي أداة للتحرير دائما أو أنه يملك القوة اللازمة لتحقيق هذا الغرض.

وثمة أمران يشير إليهما باولو، أولهما هو المجهود التربوي الذي يستهدف تحرير مجتمع يعاني من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ومن المتناقضات واضطهاد الطبقات المسيطرة للطبقات المسيطر عليها، والأمر الثاني مجهود تربوي أيضا، ولكنه في مجتمع رأسمالي على مستوى عال من التمدن، غير أنه لا يخلو من المتناقضات التي قد يصعب رؤيتها

والإحساس بها، كما يخلو من محاولات خطيرة لإخفاء الحقائق وحجبها عن الأنظار. ويلاحظ في هذه الحالة أكثر من الحالة الأولى، ولأسباب واضحة، أن النظام التربوي تشوبه مغالطات كثيرة تعرقل تنفيذ مهمته في الإشراف على التطور الاجتماعي وتنميته[٥].

وهناك شيء آخر أيضا يتعلق بالمجهود السالف الذكر، أي المجهود التربوي لتحرير المجتمع، ولكنه هنا وفي هذه المرة يعمل داخل مجتمع طرأ عليه تغيير جذري في حين أنه في الحالة الأولى ــ أي في حالة مجتمع لم يتعرض لتغيير جذري أو ثوري ولا لتغيير طبقي ــ يبقي طابع طبقاته أو طوائفه كما كان دون أي تبدل.

ولقد كانت مهمة التربية في المجتمع القديم المحافظة على الوضع الذي كان قائما فيه، أما الآن فيجب أن تكون التربية عنصرا جوهريا من عناصر حركة التحرير. ثم إنه لا يمكن إنكار الطابع السياسي الذي تتسم به التربية الآن، كما اتضح أن بعض مشكلات التعليم الأساسية متصلة بالمبادىء والمثل العليا.

والمشكلة التي تواجه رجال التربية الذين يريدون الإسهام في تحرير المجتمع ببذل جهود داخله هو وداخل النظام التربوي وخارجه على السواء (خارجه تخطيطا وداخله تنفيذا) هي مشكلة معرفة ماذا وكيف ومع من وضد من ولمصلحة من يعملون؟

وهكذا لابد لكي تستطيع التربية أن تقوم بالدور المأمول منها أن تبدأ حركة التغيير في المجتمع كله.

## لا تنمية بإنسان مقهور:

غداة استقلال عديد من بلدان العالم الثالث، اندفع قادة هذه البلدان المستقلة إلى طريق التنمية، لكن بغير أن يدركوا المنطلقات الأساسية للتنمية.

انطلق هؤلاء جميعـا في مشاريع تنمية طنانـة، ذات بريق ووجاهة، قـائمة على دراسات ومخططـات جزئية، لم تتجاوز السطح معظم الأحيـان، كي تنفذ إلى ديناميـة البنية المتخلفـة من ناحيـة، أو إلى التكوين النفسي والعقلي لـلإنسان المتخلف الذي أريـد تطويـره من ناحيـة ثانية. وضعت خطـط مستوردة عن نماذج طبقت ونجحت في بلدان صناعيـة، ولكن مسيرة هذه الخطط لم تذهب بعيدا. فلقد اختفت التجارب المستـوردة، والمشاريع الملصقة من الخارج، كما فشلت المشـاريع ذات الطابع الـدعائي الاستعراضي في تحريك بنيـة المجتمع ككل، وفي الارتقاء بإنسان ذلك المجتمع(٦).

كان السبب الرئيسي في هذا الإخفاق أن إنسان هذه المجتمعات لم يؤخذ بعين الاعتبار، عنصرا أسـاسيا ومحوريا في أي خطـة تنمية، هـذا في الوقت الذي تؤكـد فيه الدراسات العلمية والتجارب أن التنميـة مهما كان ميدانها تمس تغيير الإنسـان ونظـرته إلى الأمـور في المقـام الأول، مما يـوجب وضع الأمور في إطارهـا البشري الصحيح، وأخذ خصائص الفئة السكـانية التي يـراد تطـوير نمط حيـاتها بعين الاعتبـار، ولابـد بـالتالي من دراسـة هـذه الخصائص ومعرفة بنيتها وديناميتها(٧).

ويتلخص وجود الإنسـان المتخلف، في وضع يحاول في سلوكـه وتوجهـاته وقيمه ومـواقفه مجابهتـه، ومحاولة السيطـرة عليه بشكل يحفظ لـه بعض التوازن النفسي الذي لا يمكن الاستمرار في العيش دونه. هذا الوضع هو أساسا وضع القهـر الـذي تفـرضـه عليـه الطبيعـة التي تفلت من سيطـرتـه وتمارس عليـه اعتباطها، والممسكون بزمام السلطة في مجتمعه الذين يفرضون عليه الخضوع، ولذلك فإن سيكولوجية التخلف الإنسانية تبدو لنا على أنها أساسا سيكولوجية الإنسان المقهور. تنبت علاقات القهـر والتسلط من ناحية، ورد الفعل عليها من خضوع أو تمرد من ناحيـة ثانية في كل ثنايـا وجود الإنسان المتخلف، لأنها تكاد تكون من الناحية البنيوية، الخاصة الأساسية للمجتمع المتخلف(٨).

ولـوضعية القهـر آثار مـدمرة على التكـوين النفسي والعقلي للإنسـان لعل أبـرزهـا هـو الميل إلى التخلي عن استقــلال النفس الفـرديـة ودمج النفس في شخص آخر خارج النفس للحصول على القـوة التي تنقص النفس الفردية أو إذا عبرنا عن هـذا على نحو آخر قلنـا إنه البحث عن (روابط ثـانوية) جـديدة كبديل عن الروابط الأولية التي ضاعت.

وأشد الأشكال المميزة لهذا الأثر، نجدها في الرغبة في الخضوع والهيمنة، أو كما يفضل أن نعبر عنـه في الرغبـات المازوكيـة والساديـة الموجـودة بدرجـات متفاوتة في الأشخاص السويين والعصابيين على السواء(٩).

إن أشد الأشكال تكرارا التي تظهر فيها الرغبـات المازوكية هي مشاعر الدونية والعجز واللاجدوى الفرديـة. إن تحليل الأشخاص المحاصرين بهذه المشاعر يبين أنه على حين أنهم يشكون شعوريا من هذه المشـاعر ويريدون التخلص منها، فإن قـوة ما داخلهم تـدفعهم لا شعـوريا إلى الشعـور بـالدونيـة والـلاجدوى. هـؤلاء الأشخاص يظهـرون ميلا إلى التقليل من أنفسهم بـالنسبة للقـوى التي هي خارج أنفسهم، تبعيـة للشخص أو المؤسسـات أو الطبيعة. وهم لا يميلـون إلى تأكيـد أنفسهم ولا إلى فعل مـا يـريـدون، بل يميلـون إلى الخضـوع لأوامـر هـذه القـوى الخارجية سواء كانت هذه الأوامر واقعية أو مختلقة(١٠).

وبجانب هذه الميول المازوكية، نجد أن الميول عكسها تماما، ألا وهي الميول السادية، توجـد عادة في النوع نفسه من الأشخاص. ونحن نجـد ثلاثة أنواع من الميـول الســاديـة مترابطـة بشدة بشكل مـا. النـوع الأول هـو الـذي يجعل الآخرين يعتمدون على المرء وتكون لهم قـوة مطلقة غير مقيدة عليهم حتى أنها لا تجعل منهم سوى آلات، تجعل منهم (صلصالا في يـد صانع الآنية) والنوع الثاني لديـه دافع لا ليهيمن على الآخرين بهذه الطريقة المطلقـة بل لاستغلالهم والسرقـة منهم واستنـــزافهم وقضم أي شيء يمكن أكلـه فيهم إن جــاز هـذا التعبير، وهناك نـوع ثالث هـو الرغبـة في جعل الآخريـن يعانون أو أن يـروهم

يعانون ويمكن لهذه المعاناة أن تكون جسمانية، ولكنها في الغالب تكون معاناة ذهنية، هدفها أن تؤذي الآخرين تماما وأن تذلهم وأن تربكهم أوتراهم في مواقف مذلة ومربكة(١١).

ونصل الآن إلى السؤال الرئيسي: ما جذر كل من الانحراف المازوكي ومعالم الشخصية المازوكية، بل أبعد من هذا، ما الجذر المشترك لكل من الرغبات المازوكية والسادية.

إن الاتجاه الذي يسير فيه الجواب أن كلا من الرغبات المازوكية والسادية تميل إلى مساعدة الفرد على الهرب من شعوره الذي لا يطاق بالوحدة والعجز. إن الفرد يجد نفسه (حرا) بالمعنى السلبي، أي يجد نفسه وحيدا مع نفسه وهو يواجه عالما مغتربا ومعاديا. وفي هذا الموقف ـ ونحن نقتبس وصفا له دلالته من رواية دوستويفسكي (الإخوة كرامازوف) ـ ليست لديه «حاجة أكثر إلحاحا من الحاجة إلى أن يجد إنسانا يستسلم له بأسرع مايمكن، هدية الحرية التي ولد بها هو، المخلوق التعس». إن الفرد المذعور يبحث عن شخص ما أو شيء ما يربط نفسه به. إنه لا يستطيع أن يتحمل أن يستمر في أن يكون نفسه الفردية، وهو يحاول مسعورا أن يتخلص منها وأن يشعر بالأمان مرة أخرى بالتخلص من حمله: نفسه، بقول آخر: التخلص من عبء الحرية(١٢).

وعلى الرغم من أن طابع الأشخاص الذين تسود عندهم الدوافع المازوكية ـ السادية يمكن تميزه بالطابع المازوكي ـ السادي، فإن مثل هؤلاء الأشخاص ليسوا بالضرورة عصابيين. ولما كان مصطلح (المازوكي ـ السادي) مقترنا بأفكار الانحراف والعصاب، فمن المفضل التحدث عن الشخصية المازوكية ـ السادية خاصة عندما لا تكون عصابية بل سوية على أنها الشخصية (التسلطية الاستبدادية). وهذا المصطلح مبرر لأن الشخص المازوكي ـ السادي يتميز دائما بموقفه نحو السلطة. إنه يعجب

بالسلطة ويميل إلى الخضوع لها، لكنه في الوقت نفسه يكون هو نفسه سلطة ويكون عنده آخرون يخضعون له.

وهناك أمر آخر لمجتمع القهر، ألا وهو (التدميرية). ويجب تفرقة النزعات المازوكية ـ السادية وتمييزها عن التدميرية على الرغم من أن النوعين ممتزجان معا. التدميرية مختلفة من حيث إن هدفها ليس هو التكافل الإيجابي أو السلبي بل هدفها استئصال موضوعها، لكنها أيضا كامنة في عدم القدرة على تحمل العجز والعزلة الفرديين. إنني أستطيع أن أهرب من الشعور بعجزي إزاء العالم الذي هو خارجي بتدميره. وتأكد أنه إذا نجحت في إزالته، فإنني أظل وحيدا معزولا، ولكن عزلتي عزلة محببة لا تسحقني فيها قوى الأشياء المهيمنة الموجودة خارجي. تدمير العالم هو آخر المحاولات وأشدها بأسا لإنقاذ نفسي من كوني مسحوقا منه. السادية تهدف إلى تجسيد الموضوع، التدميرية تهدف إلى إزالته. السادية تميل إلى تدعيم الفرد ـ بالهيمنة على الآخرين، والتدميرية تميل إلى تدعيمه بغيبة أي تهديد من الخارج(١٣).

وإذا كنا قد افترضنا أن التدميرية هي هرب من الشعور غير المحتمل بالعجز، حيث إن هدفها هو محو جميع الموضوعات التي يقارن بها الفرد نفسه، إلا أنه في ضوء الدور الهائل الذي تلعبه النزعات التدميرية في السلوك الإنساني، لا يبدو أن هذا التفسير كاف، فالظروف ذاتها ظروف العزلة والعجز مسؤولة عن مصدرين آخرين للتدميرية: القلق وانجراف الحياة بالنسبة لدور القلق لا حاجة إلى كثير يقال عنه. إن أي تهديد ضد المصالح الحيوية (المادية) و(العاطفية) يخلق القلق، والميول التدميرية أشيع رد فعل على مثل هذا القلق(١٤).

أما بالنسبة لما يسميه (فروم) بانجراف الحياة، فيبدو أن قدر التدميرية الموجود في الأفراد متناسب مع القدر الذي يتقلص عنده توسع الحياة.

لا يشير بهذا إلى الإحباطات الفردية لهذه الرغبة الغريزية أو تلك، بل يشير إلى انجراف الحياة كلها وانغلاق باب تلقائية النمو والتعبير عن قدرات الإنسان الحسية، الانفعالية والعقلية. إن للحياة ديناميتها الباطنية الخاصة بها، إنها تميل إلى النمو وإلى أن يجري التعبير عنها وإلى أن تعاش. ويبدو أن هذا الميل إذا كان ينجرف، فإن الطاقة الموجهة نحو الحياة تقوم بعملية تفكك وتتحول إلى طاقة موجهة نحو التدمير. بكلمات أخرى: الدافع للحياة والدافع للعداء ليسا عاملين مستقلين بل هما في تبعية متداخلة معكوسة، فكلما ازداد الدافع نحو الحياة انجرافا ازداد الدافع نحو التدمير قوة، كلما تحققت الحياة قلت قوة التدميرية. التدميرية هي نتاج الحياة غير المعيشة. إن تلك الظروف الفردية والاجتماعية التي تسهم في كبح الحياة تنتج انفعالا للتدمير يشكل ــ إذا جاز لنا القول ـ خزانا تتغذى منه الميول العدوانية الخاصة ـ إما ضد الآخرين أو ضد النفس(١٥).

ومن الأساليب الأخرى التي يلجأ إليها الفرد للتغلب على القهر الواقع عليه، يمكن ملاحظته جيدا في المجتمع الحديث، فهذا المجتمع تتكون غالبيته من الأفراد الأسوياء. ولكي نوضح ما نقصد بإيجاز نقول إن الفرد يكف عن أن يصبح نفسه، إنه يعتنق تماما نوع الشخصية المقدم له من النماذج الحضارية، ولهذا فإنه يصبح تماما شأن آخرين وكما يتوقعون منه أن يكون. إن الهوة بين (الأنا) والعالم تختفي ويختفي معها الخوف الشعوري بالوحدة والعجز. ويمكن مقارنة هذا الأسلوب بالطريقة التي تلون بها بعض الحيوانات جسمها طلبا للحماية. إنها تبدو مماثلة تماما لمحيطها حتى أنه يصعب تمييزها. والشخص الذي يتنازل عن نفسه الفردية ويصبح آلة متطابقا مع ملايين الآخرين من الآلات المحيطة به لا يحتاج إلى أن يشعر بأنه وحيد وقلق بعد هذا. وعلى أية حال فإن الثمن الذي يدفعه غال، إنه فقدان نفسه(١٦).

## البذور التربوية للقهر:

ومن المهم أن ننظر كيف أن حضارتنا تغذي هذا الميل إلى التطابق على الرغم من أنه لا توجد فسحة إلا لأمثلة بارزة قليلة. إن كبت المشاعر التلقائية وبالتالي كبت تطور الفردية الأصيلة يبدأ مبكرا مع التدريب المبكر للطفل، ولا يعني هذا أن التدريب يجب أن يفضي بشكل حتمي إلى كبت التلقائية إذا كان هدف التربية الحقيقي هو تدعيم استقلال الطفل الباطني وفرديته ونموه وتكامله. إن القيود التي قد يفرضها مثل هذا النوع من التربية على نحو الطفل ليست إلا وسائل انتقالية تدعم بالفعل عملية النمو والتوسع. وعلى أية حال إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة. ويختار (فروم) مثالا يعد من أقدم الفروض عن (المشاعر) التي تخص العداوة والكراهية[١٧]. إن معظم الأطفال لديهم قدر معين من العداوة والتمرد نتيجة صراعاتهم مع العالم المحيط الذي يميل إلى سد الطريق في وجه توسعهم، ومن ثم يميل الأضعف منهم إلى هذين الشعورين ومن الأهداف الجوهرية للعملية التربوية استئصال رد الفعل المعادي هذا، والوسائل مختلفة إنها تختلف من التهديدات والعقوبات التي ترغب الطفل إلى الوسائل اللبقة للرشوة أو (التفسيرات) التي تشوش الطفل وتجعله يقلع عن عداوته. ويبدأ الطفل بالتنازل عن التعبير عن شعوره وأحيانا ما يتنازل عن شعوره نفسه.

ومن جهة أخرى، يجري تعليم الطفل - في بداية تربيته - على أن يكون لديه مشاعر ليست على الإطلاق مشاعره (هو)، وخاصة أنه يجري تعليمه أن يحب الناس وأن يكون ودودا معهم بشكل غير نقدي وأن يبتسم، وما لم يبتسم فإنه يحكم عليه بنفس في (الشخصية المرحة)، وتكون محتاجا أن يكون لك شخصية مبتهجة إذا أردت أن تبيع خدماتك سواء كمدرس خصوصي أو بائع متجول كطبيب. وأولئك الذين هم في سفح الهرم الاجتماعي الذين لا يبيعون

شيئا سوى عملهم الجسماني، وكذلك أولئك الذين في القمة العليا لا يحتاجون إلى أن يكونوا أشخاصا (بهيجين) بصفة خاصة. إن المودة والحفاوة، وكل شيء من المفروض أن تعبر عنه ابتسامة ماتصبح كلها استجابات آلية يديرها الإنسان ويغلقها كالمفتاح الكهربائي(١٨).

وتكمن العلة في الوطن العربي، كما في العديد من أقطار العالم الثالث، في نوعية التعليم ومدى تأثيره في تغيير العقلية. يبدو أن التعليم لم يكامل في الشخصية، بل ظل في الكثير من الأحوال قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية. إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز. إن العلم مازال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصا أو معطفا يلبسه حين يقرأ كتابا أو يدخل مختبرا أو يلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات. فهناك إذن نوع من الازدواجية في شخصية الإنسان المتخلف بين دور التعليم ودور الإنسان الممارس حياتيا إذ مازال الانفصال أو الانشطار هو السائد، ففي الحياة اليومية نرى التقليد وانتشار الخرافات والنظرة المتخلفة إلى الوجود (بما فيها من اعتباط وتسلط ولا منهجية) هي السائدة، أما في المناسبات العلمية فنرى الواحد من هؤلاء، أو بعضهم، يحلق في الأجواء العليا ولو للحظات(١٩).

إن أسباب هذه الظاهرة متعددة، من أهمها تعرض الطفل منذ الصغر لتأثير الأم الجاهلة معظم الأحيان، والتي نظرا لوضعيتها المقهورة تتأثر إلى درجة خطيرة بالتفكير الخرافي، وتتسلط عليها معتقدات لا علمية (الجن والشعوذة والشياطين... إلخ). وموطن الخطورة هنا أنها تنقل هذه الأفكار إلى طفلها، مما يجعل نظرته إلى العالم منذ البداية خرافية ولا علمية. وليست الأم فقط هي التي تغرس هذه العقلية المتخلفة في أعماق الطفل، بل أيضا الإطار الحياتي العام الذي يعيش فيه قبل سني الدراسة، والذي تتفشى فيه

الأفكار البائدة والممارسات الخرافية والنظرة الغيبية (من غول وعفاريت وجن وأشباح وأرواح). ومن النادر أن يجيب هذا المحيط عن تساؤلات الطفل، بعد الثالثة من العمر، حول أسرار الوجود وقوانين ظواهره المختلفة إجابة علمية رصينة. إن هناك ما يشبه المؤامرة المستمرة عليه من خلال الكذب والتخويف، يكذبون عليه في إجاباتهم حتى لا يجشموا أنفسهم عناء الشرح، أو حتى يغطوا جهلهم، أو يخوفونه بالأشباح والعفاريت حتى يقيدوا حركته من خلال الأوهام[٢٠].

هذا المعيش الخرافي، وما يستتبعه من ممارسات علمية يحمله الطفل معه إلى المدرسة. وتتفاقم المشكلة لأن المدرسة ببرامجها الحالية لا تستطيع أن تقتلع هذه الأفكار والممارسات. هذا إذا لم يقع الطفل على معلم يتابع نهج الأهل وللأسباب نفسها. وفي أحسن الحالات، تمتزج المعلومات الملقنة بالأفكار الخرافية، أو أنها تأتي لتكون قشرة خارجية تسقط عند أول اختبار أمام الأزمات الحياتية، بينما تظل التجربة الخرافية للوجود متأصلة في الأعماق، وبالطبع لا يساعد هذا مطلقا على اكتساب العقلية العلمية المنهجية[٢١].

ويعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم القهر، ذلك أن أهم ما يميز هذا التعليم هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير: ٥ × ٥ = ٢٥، عاصمة كذا هي كذا، أما الطلاب فينحصر دورهم في الحفظ والتذكر وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها، وليس من هدف التعليم التلقيني سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته. وكلما كان المعلم قادرا على القيام بهذه المهمة، كان ذلك دليلا على كفاءته، وكلما كانت الأواني قادرة على الامتلاء، كان ذلك دليلا على امتياز الطلاب، وهكذا أصبح التعليم ضربا من الإيداع، تحول الطلاب فيه إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة

والاتصال بل أصبح مصدر بيـانات ومودع معلومـات ينتظره الطلاب في صبر ليستذكـروا ما يقولـه ثم يعيدوه، ذلك هو المفهـوم البنكي للتعليم الذي تحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزنها دون وعي[٢٢]. ولا شك أن هناك من ينجح بهذه الـوسيلة في أن يصبح جامعا للمعلـومات أو كتالـوجا لها، ولكن تبقى الحقيقة العـارية وهي أن الذي خـزن بالفعل ليست هي المعلومات، وإنما هو عقل الإنسان الذي حرم بهذا الأسلوب غير الموفق في التعليم من فرص الإبداع والتطوير، إذ كيف يمكن للإنسان أن يمارس وجوده الحق دون أن يتساءل ودون أن يعمل.

وفي ضـوء ذلك فليـس من المستغـرب أن يعتبر المفهـوم البنكي كـائنـات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة هي أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلـومـات قل وعيهم بـالعلم المنوط بهم تغييره، فقبـولهم لهذا الـدور السلبي المفروض عليهم يعني بـالضرورة تأقلمهم المستمر مع الـواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التي أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكي تتركز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماما من أجل خدمـة أغراض القاهـرين الذين لا يـرغبون في أن يصبح العالم مكشـوفا لهؤلاء أو أن يصبح موضـوعا للتغيير، فـالقاهـرون يتصرفون بغـرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهـدف تنمية القدرة النقديـة وترفض النظرة الجزئيـة للعالم بحقائقه، وتجدهم في ذلك يحفلـون بالإنسان الذي يـريد أن يتأقلم مع ظروف القهـر ولا يحفلون بـالمواقف، وبالتـالي مع السيطرة والاستغـلال، لأجل ذلك يشجع القاهـرون مفهوم التعليم البنكي ويفـرضون سيطـرة أبويـة على النظام الاجتماعي الذي يتلقى فيه المقهور تعليمه، فهم يعتبرون أمثال هؤلاء المقهورين حالات فـردية أو أنـاسا هـامشيين لا يحق لهم التمتع بمـزايا الصـلاح والنظام والعـدل الاجتماعي، فهـؤلاء النـاس في نظـرهـم هم الجزء المريض في جسم المجتمع صحيح البنيـان، ويحتم واجبهم أن يتحملوا مسـؤوليـة عدم الكفـاءة

والكسل حتى يؤقلموا أنفسهم ويغيروا من عقلياتهم ليصبحوا جزءا مندمجا في جسم المجتمع الـذي أخطأوه، ولكن الحقيقة التي تـؤكـد نفسهـا هي أن المقهورين ليسوا رجالا هامشيين أو رجالا يعيشون خارج حدود المجتمع، فهم كانوا عندما مورس ضدهم الاستغلال في المجتمع الذي حولهم إلى أشياء(٢٣).

ويتضح من مفهـوم التعليم البنكي أن التعليم مجرد منحة يتفضـل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعـرفـونها. غير أن إضفـاء صفـة الجهل على الآخـرين هـو في حقيقتـه من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعـرفة كليهما من خاصيتها كعمليتي بحث مستمر مـن أجل اكتسـاب الحرب. وفي إطـار التعليـم البنكي يقـدم المعلم نفسه للتلاميـذ على أنه الصورة المضادة لهم. وهـو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجـوده كأستـاذ لهم، وعنـد هذه المرحلـة يتم تغـريب التـلاميـذ واستعبـادهم وبحسب المنظـور الهيجلي للـديـاليكتيك فإن اعتراف التـلاميـذ بجهلهم هو أيضـا تبرير لوجـود الأستاذ بينهم، وعلى غير مايكـون العبيد فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقا أنهم يعلمون الأستاذ(٢٤).

ويمكننـا أن نقـول إن نظـام التعليم البنكي بما يشتمل عليـه ـ ينطلق ضمنيا ـ من افتراض بـوحدة العالم والإنسان، فالإنسان في نظـر دعاة هذا النوع من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه، كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم. وفي نظر هؤلاء فإن الإنسان مجرد مشاهد غير قادر على إبداع دوره، وفي هذا السيـاق لا يكون الإنسان ضميرا يحس بهذا العـالم، بل هو عقل فـارغ مفتوح لتلقي مـايـودع فيه. ويتبع ذلك منطقيـا أن دور المعلم يكمن في صب المعرفـة في داخل عقل التلاميـذ من أجل ملئه بمـودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية، ومـا دام الطلاب يتعاملون مع العالم بهذه الطـريقة السلبيـة فإن هذا النـوع من التعليم يزيـد في سلبيتهم، ويجعلهم أكثر تأقلما مع الواقع الذي يعيشون فيه(٢٥).

وهكذا تمارس عملية التلقين بـالضرورة من خلال علاقـة تسلطية : سلطة المعلم لا تناقـش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليـس من الوارد الاعتراف بها) بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل. هذه العلاقة الـلاعقلانية تعزز النظرة الانفعـاليـة للعـالم، لأنها تمنع الطـالب من التمـرس بـالسيطـرة على شـؤونـه ومصيره، وهي مسؤولة إلى حد كبير عن استمرار العقلية المتخلفة لأنها تشكل حلقة من حلقات القهر الذي يمارس على مختلف المستويات في حياة الإنسان المتخلف. فمن حيث المستويات، فإن المواد الـدراسية تظل إجمالا غريبة عن الإطار الحياتي للتلميـذ. إنه يتعلم عموما، إما محتويـات دراسية مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) في المراحل العليا، وإمـا مواد لا تمت إلى واقع التلميـذ بين الفئات الشعبيـة في المراحل الابتدائيـة والمتوسطة. معظم المناهج التي تعالج تمت إلى حياة الطبقة المسيطرة، وتغرس في الطفل المثل العليـا السـائدة لهذه الطبقـة، والتي لا يمكنه عمليـا وواقعيـا ممـارستهـا في حياتـه اليـوميـة ـ يظل العلم إذن مسـألة نظـرة، لا يعـالج واقع الطـالب في العالم المتخلف، لا يتيـح له فـرصـة التصدي لـه وتفسيره بشكل علمي. هناك تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض على الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعـايشة، ولذلك فإنه يلبس ثوب العلم في المدرسـة، يتعامـل بشكل لفظي محض مع العلم وقـوانينه، بينما هـو يتعامل مع واقعه بأسلوب انفعالي، خرافي، تقليدي(٢٦).

وفي البيت، نجـد المرأة تفـرض على أطفالها هيمنتهـا العـاطفيـة كوسيلـة تعويضية عما لحق بها من غبن بـاسم الأمومة المتفانيـة، إنها تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهـم كل رغبات الاستقلال (يجب أن يظلوا ملكيتهـا الخاصـة)، وتحيطهم بعـالم من الخرافـات والمخـاوف، فينشأ الطفل بالتالي انفعاليا، خرافيا، عـاجزا عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني(٢٧).

ثم يأتي الأب، بما يفـرضـه من قهـر على الأسرة من خـلال قـانـون التسلط والخضوع الـذي يحكم علاقتها ليكمل عمل الأم، فيغرس الخوف والطاعة في نفس الطفل ويحرم عليه الموقف النقـدي مما يجري في الأسرة، من الوالـدين وما يمثلانه من سلطة (تحت شعار قدسية الأبـوة وحرمة الأمومة) ويتعرض الطفل بـاستمرار لسيل من الأوامـر والنواهي بـاسم التربيـة الخلقية، وبـاسم معرفـة مصلحته وتحت شعار قصوره عن إدراك هذه المصلحة(٢٨).

## آليات القاهرين في تربية المقهورين:

صحيح أن البنيـة الكليـة لمجتمع القهـر تفرز بطبيعتهـا مـايشكل سلـوك المقهورين، إلا أن هناك بعضا من الوسـائل والآليات التي يلجأ إليها القاهرون يريـدون بها إتمام صياغة الشخصيـة المقهورة التي تكون لبنـة ممتازة في المجتمع المقهور المطلوب، وهذا ما يوجزه لنا باولو فرير فيما يلي:

١ ــ **الغـزو**: ويمكن أن نسميه (الاستـلاب)، فالقاهرون لا يـؤمنون بأسلوب الحوار ومن ثم نجد أن القاهر لا يستهدف في علاقته مع الآخرين سوى هزيمتهم بكل الوسائل المتاحة، العنيفة والمهذبة، القامعة والأبوية. وكما هـو معلوم فإن الغـزو بطبيعته يستـوجب قطبين أحـدهما غاز والآخـر مغـزوّ أو بتعبير آخر فإنـه يستوجب سـالبا ومستلبـا أو هازمـا ومهزومـا. ويعمد الغازي في كل طـرف إلى فرض أهدافه على المغـزو حتى يجعله جزءا من ممتلكـاته الخاصة، ولكـي يمارس المغزو حياتـه فإنه يستبطـن شخصية الغازي في داخلـه، وبذلـك يمارس وجودا يحوله مـن طبيعته الإنسـانية إلى مجرد شيء أو إلى جثة هامدة بلا حياة(٢٩).

ولأجل أن يتحقق الغزو، فإن القاهـر يجنح إلى تحطيم قدرة الجماهير في تمييز العالم. ونظـرا لأن القاهرين لا يستطيعـون تحقيق ذلك كامـلا فهم يجنحون إلى خلق إحساس خرافي بالعالم حيث يقدمـون للمقهورين عالما من الخداع يزيد

من سلبيتهم واغترابهم ويتبعون في تحقيق هذه الغاية أساليب كثيرة من أجل أن يجعلوا العالم يبـدو في نظر المقهورين وكأنه كتلة جامـدة واجبهم الأساسي هو التأقلم معها، وتحقيق هذه الغايـة، كما سبق أن نوهنا يتم عن طريق التضليل الذي يودعه القاهرون في عقول المقهورين(٣٠).

٢ ـ فـرق تسد: ويعتبر هذا المبدأ من المبـادىء المهمة في العمل القهري، ويرجع تاريخه إلى بـداية القهر ذاته ويتلخص في أنـه مادامت الأقلية في مجتمع المقهورين هي التي تخضع الأغلبية لسيطـرتها فإن سبيل بقائها في الحكم رهن قدرتها على تفريق كلمة المقهورين.

ويتخذ القـاهرون لإنجاز هـذه الأهداف وسـائل شتى تتراوح بين مستوى القهر البيروقراطي والتضليل الثقافي الذي يوحـي للناس أن القاهرين يقومون بمسـاعدتهم، ولعل أخطـر وسائل القهـر هو مـايقوم بـه بعض المتخصصين الذين يـركزون فكـرهم في قضايا جـزئية وجانبيـة يحجبون بها النـاس عن رؤية الواقع في صـورته الشـاملة. ومن أبـرز مظاهـر التغريب والعـزل الثقافي ذلك الذي يمارس تحت شعار تنمية المجتمع حيث تقسم المنطقة إلى مجتمعات محلية دون دراسـة عميقة لطبيعـة هـذه المجتمعـات ككل متكامـل في إطار واقعهـا الخاص من جهة وكجزء من المجتمع الكبير من جهـة أخرى. إن هذه الممارسة هي ضرب من التجزئة التي تبقي على الناس متفرقين حتى لا يدركوا مشاكلهم الكبرى. ويمكننـا أن نقول إن التركيـز على قضايـا محددة في شريحة من شرائح المجتمع ثم تجسيد هـذه الشريحة عمل يستهدف إعـاقة المقهـورين وعزلهم عن رؤية المشاكل التي يواجهها بقية أفراد المجتمع(٣١).

ولقد يكشف التحليل السيكـولوجي أن الكـرم الزائف للقاهـرين إنما هو تعبير عن الإحسـاس بـالـذنب، فبهـذا الكرم الـزائف لا يحاول القـاهـر فقط الحفاظ على نظـام غير عادل ومميت، وإنما يحاول إيجاد السـلام لنفسه، ولكن السلام لا يشترى بهذا الأسلوب، لأن السلام إنما يستشعر عن طريق التماسك

والحب الذي لا يمكن أن يكرس في ظروف القهـر، وبذلك فإن الوعي الديني الزائف في نظـرية تـربية المقهـورين هو في حقيقتـه تأكيد لأهـم مقومـات هذه التربية، أي الحاجة إلى الغزو، ومادامت هنـالك فئة ترى ضرورة تقسيم الناس من أجل الحفاظ على وضعهـا كطبقة قاهـرة، فإن هذه الفئة تجهـد في ألا يرى المقهورون استراتيجية قهرهم، لذلك تجدهم يحاولون إقناعهم بأنهم حماتهم ضد الأعمال الشيطانيـة وضد المتطرفين والمشـاغبين وأعداء اللـه. وهكذا لأجل أن يقسم القاهـرون الناس ويـربكوهم فإنهم يسمـون أنفسهم (بناة) بينما يعتبرون (البناة) الحقيقيين هدامين وأعداء[٣٢].

**٣ ـ الاستغلال:** والاستغلال مثل (فرق تسد) وسيلة من وسائل الغزو الذي هو المحور الأساسي في تعليم المقهورين، فبوسيلة الغزو تحاول الطبقة المتسلطة أن تجعل الجماهير تتـوافق مع أهدافها، وبقدر مـا تكون الجماهير غير ناضجة تسهل عملية استغلالها بوساطة هؤلاء الذين يريدون الاستمرار في تسلطهم. ولقـــد قـالها بصراحـة حـــاكم من حكـــام مصر السـابقين المتسلطين، وهو الخديو سعيـد عندما قرر أن (الأمـة الجاهلة أسلس قيادا من الأمة المتعلمة).

ويستدل القـاهرون مـن خلال عمليـة الاستغلال تـوجيه النـاس إلى أنواع مزورة مـن التنظيم أو شكلية تجنبهم التهـديدات المحتملـة لو تـوافر للجماهير تنظيم واع فعال نابع حقيقة منهم، ذلـك أن مثل هذا التنظيم يقود المقهورين إلى تحقيق حرياتهم، لكن الإخفاق يؤدي بهم إلى عكس ذلك تماما[٣٣].

وكما هو الأمر بالنسبة للغزو، فإن الاستغلال أيضا هو محاولة لتحييد الناس وصرفهم عن التفكير في الـــواقع، وذلك أن التفكير في الـواقـع يـؤدي بهم إلى القيام بـالعمل الحقيقي. وأيضا من أسـاليب الاستغلال والسيطرة محاولـة جر الأفراد إلى نـزعة تحقيق النجاح الفردي، وهـي نزعة سائدة عنـد البرجوازيين، وبطريقـة مباشرة أو غير مبـاشرة، فإن المتسلطين يتخـذون القادة الجماهيريين

هدفا لذلك، وكما يقول (ويفرت) فإن هـؤلاء القادة عندما يخضعون لهذا النوع من التسلط يعملـون كوسطـاء بين الطبقةالمتسلطـة والجماهير. ولما كان ظهـور هؤلاء القـادة في الأساس مـرتبطا بظهـور طبقة المقهورين فـإن وضعهم الجديد يجعلهم يمارسـون نوعا مـن الازدواج تتميز فيه نفـوسهم بخصائص المقهـورين والقاهرين في آن واحد(٣٤).

٤ ـ **الغزو الثقافي**: وفي هذه الظاهرة يخترق الغـزاة الواقع الثقافي لجماعة من الناس متجاهلين إمكانات هـذا الواقع ومحاولين فرض تصورهم الخاص للعالم على أولئك الخاضعين من أجل تعطيل قـدراتهم على الإبداع والتعبير، وبصرف النظر عما إذا كان الغزو الثقافي متحضرا أم همجيا فإنه مظهر من مظاهر العنف موجه ضد فئـة من الناس من أجل إضاعة أصالتها وتهديـدها بالزوال، وكأي عمل قهري، فإن الغـزاة يمارسون دور المؤلفين والممثلين في هذه العمليـة، وأما الذين يتم إخضاعهم فيشكلون المسرح الذي ينجزون فيه مثل هذا العمل.

وقـد يكون الغـزو الثقافي ظـاهـرا أو قد يتنكـر في بعض الأحيان في ثـوب التمويه، وذلك بالطبع حين يتظاهـر الغزاة بأنهم أصدقاء. وعلى الإجمال فإن الغزو ضرب من السيطرة الاقتصادية والثقـافية، وقد تمارسه دول متمدينة على مجتمع ضعيف، وقـد تمارسـه طبقـة مـا على طبقـة أخـرى في إطـار المجتمع الواحد. وفي جميع الحالات فإنه يؤدي إلى طمس حقيقة أولئك الغزاة، فالغزاة من أجل تنفيـذ رغبـاتهم في السيطرة وتغيير الآخـرين كي تتـوافق مع واقعهم يحسون بـدافع عميق لمعرفة الطـريقة التي ينظر بها المغـزوون للعالم وذلك من أجل إحكام السيطرة عليهم، ذلك أن نظريـة الغزو الثقافي تقوم على أن ينظر المغزوون إلى واقعهـم من خلال نظـرة الغازي لهم، وبقـدر ما يقلـدون الغزاة بقدر مـا يتأمن وضع الغزاة. ولأجل أن يتحقق هـدف الغزو فـلابد أن يقتنع المغزوون أولا بـدونيتهم لأن في اقتناعهم بالـدونية اعترافا بعلويـة الغزاة. وفي هذا الاعتراف يكمن التحول الذي يـؤدي بالمقهورين إلى تمثل خطى الغزاة في

طرائق مشيهم ولبسهم وسلوكهم الاجتماعي، وبذلك يتحقق الازدواج في شخصياتهم. وهذا الازدواج هو الذي يوضح لماذا يتعايش المقهورون في بعض المراحل مع قاهريهم. ولا يمكن لهذا الازدواج أن ينتهي إلا إذا نزع المقهور نفسه بعيدا عن قاهره حتى يتمكن من تمييزه على البعد وبذلك يدرك التناقض القائم بين شخصية القاهر وشخصيته، ففي هذا العمل يدرك أي ظروف لا إنسانية يعيش فيها. وبهذا التغيير النوعي ـ وحده ـ في النظرة يتأتى تغيير العالم عن طريق النضال[٣٥].

وفي فكرنا العربي الحديث، نجد أن قضية القهر والقاهرين قد استأثرت باهتمام مفكر مثل (عبدالرحمن الكواكبي) فكان كتابه الصغير صفحات، الرائع فكرا وعمقا والمسمى (طبائع الاستبداد). فالمستبد القاهر عنده أشبه بالوصي الخائن على أيتام أغنياء، يتصرف في أموالهم وأنفسهم كما يهوى ماداموا قاصرين، فكما أنه ليس من صالح الوصي أن يبلغ الأيتام رشدهم، كذلك ليس من غرض المستبد أن تتنور الرعية بالعلم[٣٦]ويرى الكواكبي أن المستبد لا يخشى علوم اللغة المقومة للسان إذا لم يكن وراء اللسان حكمة حماس تعقد الألوية أو سحر بيان يحرك الجيوش. وكذلك لا يخاف المستبد من العلوم الدينية المتعلقة بالمعاد لاعتقاده أنها لا ترفع غشاوة، وإنما يتلهى بها المتهوسون للعلم، فإذا نبغ فيهم البعض ونالوا شهرة بين العوام لا يعدم وسيلة لاستخدامهم في تأييده بسد أفواههم بلقيمات من فتات مائدة الاستبداد، ويقال بالإجمال إن المستبد لا يخاف من العلوم كلها بل من التي توسع العقول وتعرف الإنسان ما الإنسان وما حقوقه، وهل هو مغبون وكيف الطلب وكيف النوال وكيف الحفظ. «المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله. المستبد سارق ومخادع والعلماء منبهون محذرون، وللمستبد أعمال وصوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء[٣٧].

ويستنتج الكواكبي من هذا أن بين الاستبداد والعلم حربا دائمة وطرادا مستمـــرا. يسعى العلماء في نشر العلم ويجتهـد المستبـــد في إطفـاء نـــوره والطرفان يتجاذبان عامة الناس. ومن هـم عامة الناس، هـم أولئك الناس الذين إذا جهلوا خـافوا، وإذا خافوا استسلمـوا. وهـم الذين متى علموا قالوا ومتى قالوا فعلوا.

## على طريق التحرير:

لا يمكن أن يكون التعليم محايدا.

إذا ما أردنـا أن نتخطى التفسيرات السـاذجة الشكليـة للمهمة الإنسـانية للتعليم فإن هذه النقطة يجب أن تكون نقطة الانطلاق نحو التفكير الانتقادي الجدلي. ولأننـا نفتقد هـذه الـروح الانتقاديـة، فإننـا نعجز عن إدراك الـدور الحقيقي للتعليم، أو حتى إذا مـا أدركنا، فإننـا نجعله متخفيا. إننـا نميل إلى تجاهل أو إغفال دور التربيـة ـ كعمل اجتماعي ـ وهو الـدور الذي سيظل في خدمة الإنسان لتطويعه أو لتحريره(٣٨).

وفي أوقـــات أخـــــرى، عندمـا لا يكون ثمـة مناص من الاختيـار بين التعليم كعملية للتأهيل والتعليم كعملية للتحرر، فإننا نبحث عن سبيل ثالث لا وجود له أصلا. إننا نعلن أن التعليـم عملية محايدة تستهدف نفسها وكأنها ليست ضرورة إنسـانيـة، وكأن الإنسـان لم يكن مخلـوقا بشريـا لـه جـذوره في التاريخ، وكأن المصادفة الغالية لعملية التعليم ليست عملا يقرر عدم الالتزام بحيادها، وبـالإضافة إلى كل ذلك فإن كل مـا نفعله كي نؤكد هـذا الحياد هو اختيار التطويع الذي ما نلبث أن نطمس معالمه ونخفيه.

فالتعليم المحايد لا يمكن في الحقيقة، أن يوجد.

ومن الأمـور الأسـاسيـة أن نعـرف أننـا عنـدمـا نعمل في محتـوى المنهج التعليمي، وعندما نناقش الطرق والعمليات التعليمية، وعندما نخطط نرسم

السياسات التعليمية، نكون منغمسين في أعمال سياسية تنطوي على اختيار أيديولوجي، وسواء كان هذا الاختيار غامضا أو واضحا، فليس ذلك بالأمر المهم. ولكي نعترف بأن التعليم المحايد غير حيوي فإن ذلك يستلزم أسلوبا من التفكير الانتقادي ومن إدراك الحقائق، كما يتطلب ممارسة مستمرة ومتزايدة لهذا اللون من التفكير الذي يهذب نفسه باستمرار ساعيا دائما إلى التغلب على التفكير المضاد، وهو ذلك الأسلوب الساذج من التفكير. إن هذا الأسلوب من التفكير الانتقادي هو الذي يحتاج إلى أن يتخطى المظاهر الخادعة باحثا عن سبب وجود الحقائق، وعن العلاقات بين الحقائق المختلفة التي تنتظم في مجموعها تحت حقيقة واحدة. ومع ذلك فإن تأكيد أن التعليم محايد ليس حيويا، يجب ألا يقف فقط عند مستوى إدراك هذه الحقيقة، إذ إن مجرد الوعي بها لا يعني المعرفة التامة بها. بل إنه من الضروري أن ننفذ داخل الواقع الذي تكون الحقيقة أحد أبعاده، وبهذا يمكن، عن طريق المعرفة الدقيقة لهذه الحقيقة وعن سبب وجودها، أن نرتقي ونسمو بهذه الفكرة[٣٩].

والقارىء لمثل هذا الجزء من أفكار فرير، مقارنة بالمدرسة النقدية كما عرضنا لها من قبل يستطيع أن يلمس مايقرب من التطابق، ولعل المثال الذي يسوقه لبيان زيف دعوى حيادية التعليم، تؤكد هذا الهدف الذي كثيرا ما نسمعه، وهو أن العملية التعليمية يقصد بها (صيانة الثقافة) الخاصة بالمجتمع، ذلك أن العقل الانتقادي يرى في عبارة (صيانة الثقافة) تعبيرا غامضا ومبهما ويخفي وراءه شيئا يحتاج إلى إيضاح. وحقيقة الأمر أن غموض تعبير (صيانة الثقافة) يمكن التعبير عنه بما هو أكثر دقة بأنه تخليد لقيم الطبقات المسيطرة التي تنظم التعليم وتقرر أهدافه، فبهذا المعنى يقوم التعليم المنظم بتشكيل البناء العلوي، ويحافظ على التركيب الداخلي الذي أوجده، ومن هنا يصبح حياده غير حيوي وعندما يوجه التعليم نحو هذا الاتجاه وهو صيانة الثقافة ـ ولا يكون المربون دائما على درجة من الوعي بهذا الأمر ـ فإن وظيفته تنحصر في ملاءمة

الأجيال الجديـدة للنظام الاجتماعي الذي يخدمـه التعليم، وهو النظـام الذي يمكن إصلاحه ويجب تجديده ليكـون متماشيا مع روح العصر، ولكنه لا يتغير تغيرا جذريا[٤٠].

إن نقطـة الانطلاق من هـذا التعليم للتطويع، وهي النقطـة التي تتطلب إبعاد المنطق عن الفكر، يجب أن تكون من المنطق الموجود بين العقل أو بمعنى آخـر من العلاقـة بين الإنسـان والعالم، ومـن العجيب أن نلاحظ أن محاولـة تلخيص الفكـر من سيطـرة المنطق ومن الهبـوط بـه إلى مستـوى البسـاطـة والسذاجة يجب أن يكـون لها ذلك المصدر الأساسي الموجـود في القوى الجدلية التي هي أساس التعليم وقاعدتـه. وليس هناك مهرب لأي من هذه الأشكال المتضاربـة من التعليم أو العمل الثقافي من المنطق الواعي، رغـم أن ممـارستها متعارضـة تماما مع هـذا المنطق. وبناء عليه فإن التعليـم أو العمل الثقافي من أجل التطويع محتم عليه أن يفصل العقـل الواعي عن العالم، وأن يعتبر العقل الواعي مكـانا فارغا داخل الإنسـان يجب ملؤه بمحتويات. وهـذا الانفصال الذي يؤدي إلى اعتبار العقل الواعي والعالم كيانين منفصلين متضادين يتضمن انتفاء القوة الانعكاسية للعقل الواعي، التي تتحول إلى هذا الفراغ الذي أشرنا إليه، والواقع أن (العـالم) و(العقل الواعي) ليسا متضاديـن، بل إنهما مرتبطان منطقيا داخل وحدتهما الأساسية الأصلية، ومن أجل هذا فإن الصدق الموجود في أحدهما يكتسب عن طريق الآخر، فالصدق لا يمنح بل يفتح الآفاق لنفسه ويصنع نفسه. إنه اكتشاف وابتكار في وقت واحد.

إن ممـارسة نظـريـة المعرفـة والمنطق في العمل الثقـافي أو التعليمي من أجل التطويع تفصل التعليم عن التعلم، العلم عن العمل، التفكير عن التطبيق، التلقين عن الصياغـة، استعـادة المعلـومات الموجـودة عن خلق معلـومـات جـديـدة، وفي هـذا المجـال تصبح المعـرفـة هي تقبل المعلومات، أو (تكديسها)[٤١].

وهكذا فإن شكل الفعل يتسم ـ ولا يفقد هذه السمة ـ بأنه مجرد عملية نقل المعلـومـات، وفي هـذه العمليـة ينقل المعلم، أي الفـرد الـذي يعلم المعـرفـة الموجـودة لديـه إلى المتعلم، وهو ذلـك الفرد الـذي لا يعلم. وفي أثناء هـذه الممارسة تكون المعرفة مجرد حقيقة وليست عملية دائمة تستلزم تدريب البشر. وفي هذه الفلسفة الخاصـة بالمعرفة والمنطق لا يوجد هـدف محدد، ولكن معرفة تامـة يمتلكها المعلم، وعليـه أن يحول، ويوصل، ويمـد، ويعطي، ويناول هذه المعرفة التي يملكهـا إلى المتعلم (الجاهل)، وبهذه الطريقة تصبح الصفة الإيجابيـة للعقل والفكـر، عندمـا يكـون هـدفه هـو المجتمع البشري، صفـة سلبية. إن هذه الصفة الإيجابية هي التي تـوضح من ناحية قدرة الإنسان على (إعادة معرفة) المعلومات الموجودة فعلا، ومن ناحية أخرى قدرته على ابتكار معلومات جديدة.

والتعليم من أجل التحـرير عكس التعليم من أجل التطـويع. إنه خيـالي متفـائل بكمال بشري، ويسعى إلى السعـادة. هـو عمل للمعـرفـة ووسيلـة لتحويـل الواقـع الذي يجب أن يحقـق ذاتـه. إن بؤرة الانتبـاه لفلسفة الفكر والمنطق تتغير جذريا من إنســان إلى آخر من الألـوان المتعـارضة للتعـليم أو للفعل الثقافي[٤٢].

وبينما لا يمكن للمـرء ــ في التعليم من أجـل التطـويع ــ أن يتكلم عن موضـوع معروف، ولكن فقط عن المعرفـة الكاملـة، وهي التي يمتلكها المعلم وينقلهـا إلى المتعلم، نجد أنـه في التعليم من أجل التحرر ليس هنـاك معرفـة كاملة يمتلكها المعلـم، وإنما هناك مـوضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كفردين في عملية المعـرفة، وينشأ الحوار خلال العلاقة الفلسفيـة القائمة على المعرفة والمنطق بين عضوي عملية المعرفة.

ليس هناك (أنـا أفكر) التي تنقل تفكيرها، ولكن هنـاك (نحن نفكر) التي لها الفضل في وجود (أنا أفكر). فالمعلم ليس هو الذي يعرف، وإنما هو الذي

يـدرك القدر الضئيل الـذي يعرفـه. ولـذلك فهو دائب السعي لمعـرفة المزيـد بـالاشتراك مع المتعلم الذي يعـرف بدوره أنـه ببدايـة معرفتـه الضئيلة يمكنـه معرفـة المزيد، وهنا لا يوجـد انفصال بين المعرفة والعمل، ليس هنـاك مكان للفصل بين عالم الذين لا يعرفون وعالم الذين يعملون.

وبينما نجد أنه من خلال ممارسة التعليم للتطويع يعلم المعلم دائما المتعلم، نجد أنـه من خلال ممارسـة التعليم للتحرر يجب أن (يفنى) كمعلم للمتعلم، كي «يولد» مرة أخـرى كمتعلم للمتعلم. وفي الوقت نفسه يجب أن يقترح على المتعلم أن (يفنى) كمتعلم للمتعلم كي (يـولد) مرة أخـرى كمعلـم للمعلم. وهذا الطـريق في حـركة دائمة إلى الأمـام وإلى الخلف وهي حـركة متـواضعة، مبدعة، وعلى المعلم والمتعلم أن يقوما بها[٤٣].

إن الحرية ليست شيئـا إضافيـا يودع في عقـول المواطنين، بل هـي ممارسة أو استجـابـة واعيـة نحـو العـالم من أجل تغييره، ولـذلك فإن هـؤلاء الـذين يستهـدفون تحريـر الإنسان حقـا لا يمكنهم أن يقبلوا المنهج الآلي الـذي يحول الإنسان إلى إنـاء يتوجب ملـؤه، كما لا يمكنهم أن يقبلوا المفهـوم البنكي باسم الحرية، وهكذا فإن المؤمنين حقا بتحريـر الإنسان يرفضون دائما المفهوم البنكي ويستعيضون عنه بمفهوم آخر يعترف بإحساس الإنسان تجاه العالم الذي يعيش فيه، وأمام هـؤلاء أن يقلعوا عن جعل التعليم وسيلة للإيـداع وأن يجعلوه بدلا من ذلك وسيلـة لتسليط الأضـواء على مشاكل الإنسـان مع هـذا العالم الـذي يعيشون فيه، ذلك أن التعليم الذي يتناول قضايا الإنسان مع هذا العالم الذي يتنـاول قضـايا الإنسـان الفعليـة يـرفض أسلـوب البيانـات ويستعيض عنهـا بأسلوب الحوار[٤٤].

وفي ضـوء ذلك يتضح لنـا أن التعليم الـذي يعالـج المشكلات هـووحـده القادر على حل المتناقضات التي تحول دون تحقيـق الحرية، ففي هذا النوع من التعليم ينتفي وجـود مـدرس الطـالب وطـالب المدرس، ويحل مكـان هـذه

العلاقة عـلاقة أخرى جديدة هي علاقـة المدرس والطالب والطالب والمدرس معا في حل المشكلات، ففي هذه العلاقـة لن يصبح المدرس هو وحده الذي يـدرس لأن المدرس في العـلاقـة الجديـدة يتعلم أيضـا من خـلال حـواره مع الطلبة، كما أن الطلبة لا يدرسون فقط بل إنهم يعلمون أيضا، ويبدو من ذلك أن كلا من الطلبة والمدرسين يشتركون في عملية نامية واحدة.

وهكذا فالطلبة الذين يواجهون خلال عملية التعلم بسيل متصل من المشكلات الواقعية يشعرون بنـوع من التحدي كما يشعرون بمسؤوليتهم في مواجهة ذلك التحـدي، ومن هنا يبدأون عملية الاتصـال بواقع حياتهم، فقـدرتهم على مـواجهـة التحـدي تبعث في نفـوسهم مـزيـدا من الشعـور لمواجهـة تحديـات جديـدة بما يفتح أمـامهم مـزيـدا من الفهم والالتـزام، وهكذا فإن مفهوم التعليم كخبرة من أجل الحرية والذي يختلف عن مفهوم التعليم كوسيلة للسيطرة يرفض معاملة الإنسان كوجود شبحي منعزل عن هذا العالم الذي يعيش فيه، كما يرفض الاعتراف بحقيقة وجود العالم بعيدا عن وعي الإنسان به.

وهنا يبـدو أن منهج طرح المشكلات أسـاسه اعتبار الناس كـائنات في مرحلة الصيرورة، أي أنهم يمارسون وجودا غير مكتمـل، وهذه ظاهرة تميز الإنسان عن سائر الكائنات في مملكة الحيوان التي تملك بدورها وجودا غير مكتمل، فالكـائنات في هذه المملكـة لا تملك وجودا تـاريخيا لأنها لاتعي كالإنسان حقيقة عدم كمالها فالإنسان يعترف بأنه غير كامل وهذا ما يدعوه لأن يتخذ التعليم وسيلـة من أجل تطويـر نفسه، وانطلاقـا من ذلك فإن التعليم ماهـو إلا عـملية إعادة صنع من أجل تحويل الكينـونة إلى صيرورة كما هي الحال في المفهوم (البرجسوني)[٤٥].

والتعليم المؤهل للتحـريـر هـو التعليـم القـائم على الحوار. والحوار، كلمة، والكلمة المقصودة هنا هي التي ببعدي الرؤية (الفكر)، والفعل..

إنها الكلمـة الصادقـة ، ذلك أن الكلمـة الصـادقة هي القـادرة على تغيير العـالم ، أما حين تجرد الكلمـة من أحـد البعدين المشـار إليهما فإنها تصبح عاجزة عن القيام بـدورها وتتحول إلى مجرد ثرثرة فارغـة المحتوى ، وبالقدر نفسه فإن قيمة الكلمة تحتوي على مافي داخلها من رؤية ، فالعمل من غير رؤيـة يلغي الحوار ولا يتحقق بـه شيء على الإطلاق . وينبني علي هـذا أن العيش إنسانيا يعني معـرفة العالم والعمل على تغييره . وعندمـا يميل فرير إلى الرأي القـائل إن الكلمة وحـدها هي التي تقـود إلى العمل الذي يغير العالم ، يؤكد في الوقت نفسه أن هذه الكلمة ليست حكرا على طائفة معينة من الناس وإنما هي ملك للناس جميعـا ، وذلك يعني أن الكلمة الصادقة لا يمكن أن يقولها شخص واحد سـواء كان ما يقوله لنفسـه أو للآخرين ، فإصرار مثل هذا الشخص على إسماع كلمته وحدها يعني تجريدا للآخرين من فرصتهم في أن يقولوا كلمتهم أيضا(٤٦) .

إن تسميـة العالم التي هي في الحقيقـة إبداع لا يمكن لها أن تتم في غيـاب الحب الـذي هو أسـاس الحوار بل لعلـه هو الحوار نفسـه ، وعلى العكس من ذلك فإن السيطرة هي بالضرورة آفـة ضد الحب ؛ لأنها في الحقيقة نزعـة سادية يمارسها القاهرون وماسوكية يتمثلهـا المقهـورون ، ولما كان الحب موقفا شجاعا لا يحفل بالخوف فإنـه يعترف بالآخرين وحقهم في الحيـاة ، وهو حق يتمثل في تحقيق الحرية لهم ، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال ، بل يجب أن يـولد في الآخرين الرغبة في تحقيـق الحرية . ودون هذا الهدف لا يكون الحب حقيقـة ، ويؤكـد هذا أن إلغـاء القهر هـو وحده الـذي يحقق الحب لأن القهر يعارض الحب بالضرورة ، فإذا لم أستطع أن أحب العالم والحياة والناس فلن يكون في مقدوري أن أقيم معهم أي نوع من الحوار(٤٧) .

ومن المنـاسب في منهج طـرح المشكلات أن يحاول الفـرد تجميع العنـاصر المختلفة إلى بعضها ليكون منها صـورة متكاملة ، فبهذا الموقف وحده يستطيع

الإنسان تحديد موقفه من حقيقة المجتمع وهو موقف سيكون قوامه الصحة والعمق ولا ريب. وفي الحالة التي لا يستطيع الناس فيها رؤية الحقيقة بسبب تعقيدها وكثافتها وعدم القدرة على تبنيها، فإن أفضل سبل البحث هو التجريد، ولا يعني ذلك أن يتحول التجسيد إلى صورة مجردة، بل يعني أن يتعاون المجسد مع المجرد في منهج جدلي لتكوين الرؤية المطلوبة، وهذه الحركة الجدلية في الفكر تتجلى في أبهى صورها عندما ينتقل الإنسان في جدله من المجرد إلى المحسوس، أي حين يرتقي من الجزئي إلى الكلي والعودة مرة أخرى إلى الأجزاء، أو بمعنى آخر حين يحاول أن يتبين نفسه من خلال المعقول واضعا في اعتباره أن الفعل موقف مقحم عليه من أناس آخرين، فهذا المنهج يؤدي في النهاية إلى سيادة المنهج التجريدي القائم على نقد المحسوس الذي توقف عن أن يكون كثيفا وغامضا وغير نافذ إلى الرؤية الشاملة(٤٨).

## آليات التربية التحريرية:

ومثلما وجدنا القاهرين يستندون إلى وسائل وآليات بعينها لصياغة الإنسان المقهور، فإنه من الجوهري للقائمين بأمر التربية كعملية لتحرير الإنسان أن يستندوا إلى وسائل وآليات مغايرة سواء من حيث طبيعتها وفلسفتها أو أهدافها، من ذلك:

١ ـ **التعاون**: إذا كنا قد رأينا في نظرية تعليم المقهورين (العمل اللاحواري) أن الامتلاك أو الغزو بصفتها حجر الأساس في تلك النظرية يتضمنان وجود فاعل وهو الغازي ومفعول به وهو المغزو وهو الذي يحوله هذا الغازي إلى مجرد شيء، فعكس هذا نجده في نظرية العمل الحواري أو التربية للتحرير، ذلك أن الفاعلين يلتقون جميعا في علاقة تعاونية من أجل تطوير العالم. وإذا كان (الأنا) اللاحوارية تحول (الأنت) إلى مجرد شيء، فإن (الأنا) الحوارية كما يقول (مارتن بوبر) تدرك أن (الأنت) قد أدركت واقعها وأن المحتم أن تدخل مع (الأنا) في علاقة جدلية من أجل تغيير العالم. وهكذا فلا تحتمل

نظرية العمل الحواري وجود جماعة يقتصر دورها على السيطرة وتستخدم في ذلك حقا غير شرعي في الامتلاك، كما لا تحتمل وجود آخرين يقتصر دورهم على الانقهار، وإنما تتضمن هذه النظرية أناسا لهم هدف واحد يسيرون إليه، هو تطوير العالم بعد تمييزه، وإذا لم يستطع هؤلاء الأناس، لأسباب تاريخية، أن يقوموا بدورهم المنوط بهم فإن طرح واقعهم عليهم كمشكلة قد يساعد على تبصيرهم بهذا الدور، ولا يعني ماتقدم أنه في نظرية العمل الحواري ينتفي دور القادة، بل يعني ماذهبنا إليه أنه لا يحق لهؤلاء القادة رغم أهمية دورهم والحاجة إليهم أن يمتلكوا الناس أو يوجهوهم بطريقة عمياء نحو الخلاص، لأن مثل هذا الخلاص سيكون مجرد منحة من القادة إلى الناس، وبذلك يتحول الناس من مشاركين في العمل التحريري إلى مجرد موضوع له، ولهذا فإن التعاون كركيزة من ركائز العمل الحواري لا يمكن أن يتم إلا حين يتشارك الجميع رغم الاختلاف في التخصصات وأهميتهم، ولا تتم هذه المشاركة بالحوار(٤٩).

٢ ـ **الوحدة من أجل التحرير**: إن التفرقة هي عمل من صميم أيديولوجية القهر، وأما الوحدة فهي عمل ثقافي يتأتى للمقهورين بموجبه أن يعرفوا كيف؟ ولماذا؟ وهذا ما يجعل العمل من أجل الجماهير ليس مجرد شعار، بل هو عمل من أجل انبثاق الشخصية الكاملة للفرد والمجموع، ذلك أن هدف العمل الحواري من أجل الحرية لا يعني تحرير الجماهير من واقع معين لتقييدهم بواقع آخر، وإنما يعني انطلاق هذه الجماهير من أجل تغيير الوضع غير العادل الذي ظلوا يمارسونه. ومادامت وحدة المقهورين تتطلب التماسك بينهم بصرف النظر عن واقعهم، فإن مثل هذه الوحدة تحتاج بالضرورة إلى وعي طبقي، ويعني ذلك بالتالي أن الانغماس في القهر الذي ظل يمارس ضد فلاحي العالم الثالث يستوجب مرحلة من الإحساس الفردي بالقهر قبل أن يتجسد مثل هذا الإحساس في عمل جماعي. ولو أردنا على سبيل المثال أن نقول لفلاح أوروبي إنه فرد له كينونة خاصة به فربما بدا له هذا الأمر غريبا، ولكن مثل هذا القول

لا يبدو غريبا عند فلاحي العالم الثالث الذين يعيشون في عالم لا يستطيعون أن يميزوا فيه أنفسهم عن الحيوانات والأشجار، ورجال مثل هؤلاء لابد لهم أن يكتشفوا أنفسهم كأفراد حيل بينهم وبين الكينونة(٥٠).

٣ ـــ **التنظيم**: إن التنظيم هو الرد الحاسم على نزعة الاستغلال. وعلى الرغم من أن التنظيم يرتبط دائما بالوحدة فإنه في حقيقته تطور طبيعي لها، لذلك فإن سعي القادة لتحقيق الوحدة هو في حقيقته سعي من أجل التنظيم الذي به تتحقق أهداف الحرية، وهو دليل على التواضع والشجاعة والمشاركة في العمل الجماعي حيث يتفادى الناس به الوقوع في أخطاء العمل اللاحواري، وهذا الدليل قد يختلف أسلوبه بحسب الظروف التاريخية التي يعيشها الشعب.

ولابد أن نضع في الحسبان أن النماذج الثورية الصادقة تضع في اعتبارها دائما احتمال الإخفاق في كسب الجماهير إلى صفها، ولكن يجب ألا يؤدي ذلك إلى التقاعس لأن عملها ذو طبيعة ديناميكية. وإذا كان العمل اللاحواري يحيد الجماهير ليبسط سيطرته عليها فإن العمل الحواري يقضي على الاستغلال بالتنظيم. وإذا كان الاستغلال في العمل اللاحواري يخدم أغراض الامتلاك فإن الجرأة والحب اللذين يتميز بهما العمل الحواري يخدمان أهداف التنظيم. وبالنسبة للصفوة المتسلطة فإن التنظيم عندها يعني تنظيم مصالحها، وأما بالنسبة لقادة التحرير فإن التنظيم يعني تنظيم أنفسهم مع الناس(٥١).

٤ ـ **التآلف الثقافي**: إن العمل الحواري يستهدف احتواء المتناقضات، وبذلك يتمكن من تحقيق حرية الناس، أما نظرية العمل اللاحواري فإنها تبقي على هذه التناقضات لكي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرير الناس.

في نظرية الغزو الثقافي، يستمد الممثلون (المسيطرون) نظريات أدوارهم من قيمهم وأيديولوجيتهم الخاصة حيث يبدأون من عالمهم الخاص يغزون به عالم

المقهورين، وأما في نظرية التآلف الثقافي فإن الممثلين الذين يأتون من عالم مختلف ويدخلون عالم الجماهير لا يدخلونه كغزاة أو معلمين أو مبشرين، بل يدخلونه كمتعلمين مهمتهم تتركز في أن يعرفوا عن الناس، كذلك في الغزو الثقافي لا يحتاج الممثلون إلى الاتصال بالجماهير، وقد يكتفون بالوسائل التقنية يفرضون بها أنفسهم على الناس الذين يقومون بدور المشاهد فحسب. أما في نظرية التآلف الثقافي فإن الممثلين يندمجون مع الناس ليصبحوا مشاركين لهم في العمل الذي يقومون به معا تجاه العالم(٥٢).



## الهوامش

١ ـ مقدمة الطبعة الإنجليزية، لكتاب باولو فرير: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠، ص ١٤ .
٢ ـ المرجع السابق، ص ١٥
٣ ـ المرجع السابق، ص ٢١ .
٤ ـ مستقبل التربية، العدد الأول ١٩٧٦، القاهرة، ص ٦٨ .
٥ ـ المرجع السابق، ص ٧٠ .
٦ ـ مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦، ص ٧ .
٧ ـ المرجع السابق، ص ٨ .
٨ ـ المرجع السابق، ص ٨ .
٩ ـ إيريك فروم: الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢، ص ١١٧ .
١٠ ـ المرجع السابق، ص ١١٨ .
١١ ـ المرجع السابق، ص ١١٩ .
١٢ ـ المرجع السابق، ص ١٢٥ .
١٣ ـ المرجع السابق، ص ١٤٥ .
١٤ ـ المرجع السابق، ص ١٤٦ .
١٥ ـ المرجع السابق، ص ١٤٨ .
١٦ ـ المرجع السابق، ص ١٥٠ .
١٧ ـ المرجع السابق، ص ١٩٤ .
١٨ ـ فروم، ص ١٩٥ .
١٩ ـ مصطفى حجازي، ص ٧٧ .
٢٠ ـ المرجع السابق، ص ٧٧ .
٢١ ـ المرجع السابق، ص ٧٨ .
٢٢ ـ باولو فرير: تعليم المقهورين، ص ٥١ .
٢٣ ـ ـ المرجع السابق، ص ٥٣ .
٢٤ ـ المرجع السابق، ص ٥٢ .
٢٥ ـ المرجع السابق، ص ٥٥ .
٢٦ ـ المرجع السابق، ص ٧٨ .
٢٧ ـ مصطفى حجازي، ص ٨٢ .
٢٨ ـ المرجع السابق، ص ٨٢ .
٢٩ ـ تعليم المقهورين، ص ١٠٣ .
٣٠ ـ المرجع السابق، ص ١٠٤ .
٣١ ـ المرجع السابق، ص ١٠٦ .
٣٢ ـ المرجع السابق، ص ١٠٩ .

٣٣ ـ المرجع السابق، ص ١١٠ .
٣٤ ـ المرجع السابق، ص ١١١ .
٣٥ ـ المرجع السابق، ص ١١٤ .
٣٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٦ .
٣٧ ـ الكواكبي، ص ٢٨ .
٣٨ ـ باولو فرير: التربية أتطويع هي أم تحرير؟، مستقبل التربية، العدد الثاني ١٩٧٣، ص١٨٨ .
٣٩ ـ المرجع السابق، ص ١٩٠ .
٤٠ ـ المرجع السابق، ص ١٩١ .
٤١ ـ المرجع السابق، ص ١٩٢ .
٤٢ ـ المرجع السابق، ص ١٩٥ .
٤٣ ـ المرجع السابق، ص ١٩٦ .
٤٤ ـ تعليم المقهورين، ص ٥٨ .
٤٥ ـ المرجع السابق، ص ٦١ .
٤٦ ـ المرجع السابق، ص ٦١
٤٧ ـ المرجع السابق، ص ٦٨ .
٤٨ ـ المرجع السابق، ص ٧٨ .
٤٩ ـ المرجع السابق، ص ١٢٥ .
٥٠ ـ المرجع السابق، ص ١٢٩ .
٥١ ـ المرجع السابق، ص ١٣٢ .
٥٢ ـ المرجع السابق، ص ١٣٦ .



# الفصل الخامس

# اللامدرسية

## لماذا اللامدرسية؟ :

لو أن واحدا حاول أن يحصي ما كتب عن (المدرسة) تقديراً وأهمية ووظيفة وقيمة ، فلربما احتاج إلى الألوف المؤلفة من الصفحات مما قد تنوء بحمله طاقاته الزمنية والبدنية ، ذلك أنها حظيت بما لم تحظ به مؤسسة اجتماعية من التقريظ ، حتى أن شاعرنا عندما أراد أن يمدح (الأم) التي أكد الرسول صلى الله عليه وسلم أن الجنة تحت أقدامها ، لم يجد هذا الشاعر أكثر قيمة وأهمية وتأثيرا من (المدرسة) كي يشبهها بها .

وفي مجال التمييز بين المجتمعات المختلفة والمجتمعات المتقدمة ، نجد أنه من بين العديد من المعايير[1] يجيء مدى انتشار المدارس في المقدمة ، حتى أن البعض يكاد يكتفي بهذا المعيار مؤكدا أن التعليم الذي تقوم به ، هو الذي يكفل القضاء على سائر النوائب والبلايا كالفقر والمرض . وأكد بعض آخر أننا كلما فتحنا مدرسة ، فإننا نكون بذلك قد أغلقنا سجنا ، أو على الأقل ألغينا فرصة افتتاح سجن جديد ، على أساس ما تقوم به المدرسة من غرس القيم الأخلاقية والتنوير الاجتماعي والوعي القانوني .

ومع هذا التقدير الذي يكاد أن يكون بلا حدود (للمدرسة) ، يأبى القرن العشرون أن يطوي صفحاته دون أن يصب على رؤوسنا دلواً بارداً من الأفكار التي أراد بها أصحابها أن يزعزعوا عدداً من المعتقدات التي استقرت في العقل الإنساني عبر قرون ، وذلك بدعوتهم إلى أن تصبح مجتمعاتنا (بلامدارس) ، علما بأن المقصود

(بالمدرسة) هنا كل مؤسسة تعليمية نظامية أقامها المجتمع سواء سميت (مدرسة) أو (معهدا) أو (كلية) أو (جامعة) أو غير هذا وذاك من تسميات.

ومع ذلك فمن الإنصاف أن ننبه إلى أن موجة الهجوم على المدرسة كانت لها إرهاصاتها في القرن الثامن عشر وعلى يد المفكر الشهير (جان جاك رسو) ١٧١٢ ـ ١٧٧٨م/ فقد رأى أن التعليم النظامي الذي تقدمه معاهد التعليم يفسد الأطفال بما يبثه فيهم من قيم اجتماعية هي في معظمها لا تشكل صفاء الحياة الاجتماعية من الكذب والغش والنفاق والاتكالية والمداهنة والخداع وأن أفضل ما يمكن أن نؤديه من خدمة لأطفالنا أن ندعهم يواجهون الطبيعة مباشرة، فهم بطبيعتهم الخيرة، وهي بطبيعتها الجميلة ستنتج طفلا مستقل الذات يعتمد على نفسه، يسلك وفق ما تمليه عليه نوازعه الطيبة التي لم تدنسها مفاسد المجتمع.

وقبل أن نمضي لنكشف عن صور ومظاهر الهجوم المعاصر والحديث على المدرسة، علينا ألا ننسى (المسرح الاجتماعي) الذي ظهر عليه أصحاب هذا الهجوم. فالنظر إلى المتغيرات المختلفة التي تشكل هذا المسرح يبرز الأسباب والمبررات، ومن ثم يحمل التفسير والتحليل، فالمجتمعات الصناعية المتقدمة إذا كانت تشهد من مظاهر وصور التقدم ما هو مذهل حقا كماً ونوعاً فهي تجلب معها أيضا من صور ومظاهر الخلل ما يفزع الفلاسفة والمفكرين الذين يأخذون على عاتقهم مهمة دق أجراس الخطر، وفي غمرة هذا، تنبعث أصوات هنا وهناك بالنقد اللاذع للحضارة الغربية ومحاولة البحث عن الأسباب التي أدت إلى صور الخلل.

وقد تعددت بطبيعة الحال أسباب الخلل بتعدد زوايا الرؤية واجتهادات الفلاسفة والمفكرين والظروف المحيطة، ومن بين هذه الأسباب، تصور البعض منهم أن (المدرسة) هي المتهم الرئيسي الذي يجب أن يمسك بتلابيبه. وقد أمسك هؤلاء بتلابيب هذا المتهم بالفعل وحاكموه، ولم يتضمن حكمهم

عليه أية محاولة لإصلاح شأنه وتعديل حاله كما يفعل مع الكثيرين من المنحرفين والمجرمين، و إنما كان الحكم القاطع بضرورة الإعدام!!

و إذا كان ممثل الادعاء الرئيسي هنا هو (إيفان إيلتش) Ivan Illich إلا أن عددا آخر مهد له أو آزره في نفس الدعوى، نذكر منهم: (نيل)Neill و (ب. جودمان)P. Goodman و(أ. ريمر) E.Reimer و(ج. دينسون) G. Dennison و(ج. هولت)J. Holt و(و. جلسر) W.Glasser.

والغريب حقا أن كثيرا من صور الهجوم، إنما استثناتها فكرة تعدها المجتمعات والأمم (أملا) يسعون إلى تحقيقه ورفع حده الأعلى ونعتبره جميعا معيارا من معايير التقدم، ألا وهي فكرة (التعليم الإلزامي) على أساس أن (المواطنة) في عصرنا الحاضر تستلزم قدرا مشتركا بين أبناء الوطن الواحد من المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات، فمثل هذا القدر المشترك هو الذي ييسر سبل الاتصال والتواصل بين أبناء المجتمع، وهو السبيل إلى وحدة الموقف المطلوبة في كثير من الأمور والشؤون. وكلما ارتقت الحياة الاجتماعية، اتسعت مساحة القدر المشترك المطلوب. ومن هنا حرصت معظم المجتمعات على أن يمثل تعليم المرحلة الأولى الوعاء الأساسي والسبيل الرئيسي لتقديم هذا القدر المشترك، وبدأت بعض المجتمعات تزيد من فترته بحيث لاتكتفي بأن تكون ست سنوات كما هو شائع.

وموضع الهجوم عند هذا النفر من المفكرين الذين نشير إليهم هو ما ينطوي عليه هذا من (إكراه) و (إرغام)، فها هنا تطل علينا الفلسفة الليبرالية والنزعة الرأسمالية لتتمثل في عالم التربية والتعليم في صورة حرية الفرد في أن يقرر بنفسه هو متى وأين وكيف يتعلم!! تنطلق هذه الصيحة في أغلب الأحوال بعد منتصف القرن العشرين، وبصفة خاصة في ثلثه الأخير في مجتمعات تشبعت بالتعليم وبتعدد لا مثيل له في وسائل ووسائط التثقيف حتى أصبحت هذه المجتمعات مما يُطلق عليه (المجتمع المتعلم المعلم) بحيث

يمكن للإنسان ـ دون الاعتماد على وسائط التعليم النظامي ـ أن يحصل على الكثير مما هو بحاجة إليه من مهارات ومعلومات واتجاهات ليحسن التعامل مع المعطيات المجتمعية المختلفة.

لكن ماذا عن مجتمعات العالم الثالث المتخلفة في معظمها؟ إنها مجتمعات غير متعلمة وغير معلمة، وإنها على العكس من ذلك يمكن أن تكون تربة خصبة لغرس قيم التخلف والجمود الفكري والتفكير الخرافي والعديد من صور القهر والاستغلال، فضلا عن فقرها المدقع في المعرفة والثقافة، ومن هنا كانت إشارتنا إلى أهمية التنبه دائما ونحن نتعرف على مثل هذه الاتجاهات إلى طبيعة (المسرح الاجتماعي) الذي ظهرت عليه.

ولما كان تطبيق الإلزام يحتاج إلى (سلطة) تفرضه، وتوقع العقاب بمن لا يلتزم بهذا الحد من التعليم، هاجمه (دينسون) على أساس «أنه ليس مجرد قانون يفرض على الشبان، بل هو أيضا فعل تسلطي يفرض على حياة الناس جميعا»[١]. يضاف إلى ذلك سوء الحال الذي نلاحظه اليوم بالنسبة للفصول المدرسية من حيث ما يمثله الفصل من بيئة كئيبة فقيرة الإمكانات والمثيرات، مما يجعل الطالب يكره مكان التعلم ويحلم باللحظة التي يغادره فيها. ولو كان الأمر عكس ذلك، أي لو أن أمكنة التعليم تمثل بيئة جميلة منظمة بهيجة متنوعة ثرية الإمكانات، فهنا يمكن أن يصبح فعل (الإلزام) محتملا.

وهكذا يؤكد هؤلاء المفكرون أهمية التخلي عن إكراه الطلاب على التعلم، فهذا هو (هولت) يقول: «إننا لانستطيع أن نوفر تعليما حقيقيا في المدرسة ما دمنا نفكر بأن من واجبنا، وحقنا أن نفرض على الطلاب ما ينبغي تعلمه»[٢]. إن علينا ألا نقدم درسا إلا إذا كان موضوعه يستجيب لرغبة الطالب. ذلك الطالب الذي يملك من النضج ما يتيح له أن يتمناه، وما يجعل من حقه أيضا أن يرفضه.

إن مثل هذه المقدمات لا تؤدي بالضرورة إلى تلك النتيجة التي انتهى إليها (اللامدرسيون) أي المطالبون بإلغاء المدرسة، ذلك أن النقد هنا منصب على

فكرة (الإلزام) وهي فكرة حديثة التطبيق، ومع ذلك فوجود المدرسة أمر شهده التاريخ منذ عصور سابقة طويلة. ونحن نعرف أن هناك ـ مثلا ـ دولا عربية، كالمملكة العربية السعودية، لاتعرف تشريعا للإلزام ومع ذلك فحركة انتشار مؤسسات التعليم هناك قائمة على قدم وساق، على أساس أن اهتمام الناس بالتعليم والإقبال عليه وطلبه قد بلغ درجة لا تستوجب (إجبارهم) عليه.

كذلك فإن تعليم الطلاب (مايرغبون في تعلمه) مبدأ سبق أن نادى به مفكرون كثيرون وعلى رأسهم (فروبل) و (بستالوتزي) و (ديوي)، وهو أمر لايستتبع بالضرورة أيضا إلغاء المدرسة، فالحوادث التي تجري للسيارات ـ مثلا ـ والطائرات، لا تستوجب إلغاءها وإنما تستحث التفكير في سبل مبتكرة لمزيد من الطمأنينة على الطريق أو في الجو.

وربما لا يجد الإنسان مفراً من التسليم مع النقاد للمدارس بعدد غير قليل من النقود، في مقدمتها ذلك الطابع التكراري النمطي الممل للحياة المدرسية، من توزيع منتظم لساعات الدروس، ومن خطة دراسية محددة سلفا، وتجرى على شاكلة واحدة مطوحة برغبات الأفراد، ومن وظائف إجبارية، ومن درجات مدرسية من شأنها أن تحيي من جديد ضروب الذل التي فرضت من قبل و (الشهادات) التي ترسل إلى أولياء الأمور لتخبرهم بنتائج تحصيل أبنائهم ومن إعداد للامتحانات بكل ما تحمله من مظاهر القلق والخوف والتوتر.

إنه من الخطأ غير الهين الظن بأن الفن التعليمي يمكن أن يُصبح واحد الشكل وعلى نمط واحد، رغم ما بين الشخصيات الفردية من تفاوت، ولكن إذا كان من الصحيح أن مدى العمل الفكري متناسب مع الرغبة في التعلم فإن التقنيات التعليمية، مهما يكن شأنها، لا يمكن أن تحل محل هذه الرغبة وأي تنميط يتجاهل إيقاع كل فرد وما يبديه من مقاومة لا يمكن أن يكون مجديا وفعالاً، فليست التقنيات هي التي تستطيع في حال من الأحوال أن تزيد من البواعث أو أن تجود الأداء(٣).

وإذا كنا قد أشرنا إلى مفكرين نادوا بضرورة إقامة العمل التعليمي على رغبات الطلاب وميولهم، إلا أن (دينسون) يخشى من أن تستغل ميول الطلاب ورغباتهم في الوصول بهم إلى أهداف أخرى حددها غيرهم من الكبار ومعدة سلفا، وهو احتمال راجح لأن العمل التعليمي يهدف إلى الإعداد للحياة أو التكيف مع المجتمع، ذلك الهدف الذي يسخر منه (دينسون) على أساس أن يحول الطلاب إلى مجرد أدوات ووسائل تحقيق حياة اجتماعية تقوم على التحكم، وهو إذ يقول هذا يضع نصب عينيه مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية وما يقوم عليه من سيطرة عدد من المؤسسات المهيمنة التي توهم الأفراد بأنها تعمل من أجلهم، بينما هي تعمل من أجل أصحابها.

ومما يمكن أن يلاحظه المرء بغير صعوبة عند استقراء مثل هذه الأمثلة للنقد الذي وجه إلى المدرسة وهناك بالطبع غيرها مما سنأتي إلى بعضه في فقرات تالية ــ أننا لا نجد عند هؤلاء المفكرين ملامح مذهب شامل ينطلق من نقد الواقع إلى رسم صورة للبدائل التي يمكن أن تتلافى مواطن النقد وتدفع بالعمل التربوي إلى خطوات تقدمية، مثلما رأينا عند مفكرين وفلاسفة سابقين بغض النظر عما إذا كنا نقتنع بالبدائل المطروحة أم لا، مادامت تجيء في صورة مذهب شامل تتسق عناصره بعضها مع البعض الآخر، وتجيء النتائج كخطوة ضرورية لازمة عن مقدماتها.

## النشأة

ويعتبر (إيفان إيلتش) بحق الزعيم الأشهر للاتجاه الذي أصبح يعرف باسم (اللامدرسية) وهو الاتجاه الذي يعني في صورته المعتدلة، عدم الاعتماد على المؤسسات التعليمية النظامية في القيام بمهمة التربية والتعليم واستثمار كافة القوى والمؤسسات التي يمكن أن يكون لها دور في تربية الإنسان، أما في صورته المتطرفة التي نركز عليها هنا فهي المناداة بإلغاء هذه المؤسسة النظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع.

وإذا كان إيلتش قد أصاب الكنيسة الكاثوليكية بصفة خاصة بكثير من سهام نقده، فإنه لما يثير الدهشة حقا هو دراسته المتعمقة للاهوت، بل واشتغاله بالعمل الكنسي، فقد ولد في عام ١٩٢٦ بمدينة (فيينا) بالنمسا، ثم درس اللاهوت والفلسفة في الجامعة الجريجورية بمدينة روما بإيطاليا، ثم توجه إلى سالزبورج ليحصل على الدكتوراه في جامعتها في التاريخ، وفي عام ١٩٥١ توجه إلى الولايات المتحدة حيث عمل قسا في نيويورك في منطقة تعج بمواطنين أيرلنديين وبورتريكيين، وقد أهله هذا العمل لأن ينتقل إلى (بورتريكو) نفسها مديرا مساعدا للجامعةالكاثوليكية في المدة من ٥٦-١٩٦٠، وكان نشطا للغاية فأنشأ مركزا كبيرا لتدريب القساوسة الأمريكيين في الثقافة الأمريكية اللاتينية. وساهم إيلتش كذلك في تأسيس (مركز توثيق الثقافات المتداخلة Center For Intercultural Documentation في (كيرنافاكا) بالمكسيك.

ولم يكن إيلتش وحده في تزعم الدعوة الجديدة، فقد شاركه أيضا (إيفرت ريمر).

وكان ريمر يعمل أيضا في بورتريكو، وتنبه إلى أن (المدرسة) إن هي إلا أداة في يد الطبقات البورجوازية لكي تحكم سيطرتها على المجتمع عن طريق تسييد ثقافتها وقيمها ومعاييرها، وأصدر ريمر كتابه المعروف (وفاة المدرسة)School is Dead. أما إيلتش فقد سمى أشهر كتبه بـ (مجتمع بلا مدارس De-schooling Society ترجمه إلى العربية يوسف نور عوض وزميله.

ويدين إيلتش بالفضل في اهتمامه بقضية التعليم العام إلى (ريمر) حيث لم يكن يخامره شك حول قيمة التوسع في التعليم الإلزامي كي يعم كافة الجماهير، وذلك قبل أن يلتقيا في بورتريكو عام ١٩٥٨، إلى أن بدأ يراجع مثل هذه الأفكار مراجعة جذرية.

وكتاب (مجتمع بلا مدارس) يشمل الدراسات التي ناقشها إيلتش مع

ريمر في مركز كيرنافاكا عام ١٩٧٠ ، أما فصله الأخير، فقد أداره حول تأملات عنت له بعد مناقشة جرت بينه وبين (إيريك فروم).

كان إيلتش منذ عام ١٩٦٧ يلتقي بانتظام مع ريمر في مركز توثيق الثقافات المتداخلة، وكانت تشترك في الحوار مع كليهما (فالنتين بوريمان) مديرة المركز التي ظلت تحث إيلتش على اختيار أفكاره في ضوء ظروف أمريكا اللاتينية وأفريقيا، وكانت ترى أن (أخلاقيات) المجتمع وليس مؤسساته هي التي يجب أن ينهى (تمدرسها) Schoolging . لقد وضح تماما أن التعليم الإلزامي هدف يستحيل تحقيقه عن طريق المدرسة، وسيكون من المستحيل أيضا تحقيقه بواسطة مؤسسات بديلة تقوم على نظرية المدارس الحالية نفسها(٤).

فخلافا لما تدعيه الأيديولوجيةالرسمية، لم تقم المدرسة الإلزامية أصلا من أجل خير الأطفال، بل قامت بسبب الظروف الاقتصادية التي سادت في الغرب، إذ استلزم العصر الصناعي الذي بدأ في القرن التاسع عشر انطلاقة تجعل المواطنين قادرين على تلبية المطالب التقنية والتكنولوجية المتزايدة، ولكن دون أن يبلغوا مستوى عاليا من التأهيل. ولما كان التعليم قد عمم هذه الغاية وحدها، فمن الطبيعي ألا يكون وسيلة للمساواة الاجتماعية الحقة، ومن هنا كان فشله صارخا، إذ إن ١٠٪ من الطلاب على أحسن تقدير، وهم أولئك الذين ينتسبون إلى بيئات محظوظة مفضلة، هم الذين يبلغون خاتمة المطاف في التعليم المدرسي الإلزامي، والقول بأن هنالك فرصا متكافئة يستوي فيها الجميع أمام التعليم هوقول يعتبره إيلتش قولا كاذبا.

ونحن إذا حاولنا أن نقف على مثل هذا في بلد مثل مصر، فسوف نجد أنه من بين ما يقرب من مليون طفل يلتحقون بمدرسة التعليم الأساسي، لايصل منهم إلى التعليم العالي أكثر من ثمانين ألفا على وجه التقريب أي بنسبة تصل إلى ١٢,٥٪ تقريبا. لكننا مرة أخرى لانستطيع أن نساير إيلتش في استنتاجه بأن هذا يعني استحالة أن تحقق المدرسة الإلزامية ديموقراطية التعليم، وإنما على العكس

من ذلك، فمادامت هي التي تعلم أكبر عدد من أبناء الناس، وقدرا مشتركا من التعليم، فهي إذن التي تتحقق فيها ديموقراطية التعليم. وإذا كان لايصل من جملة طلابها إلى التعليم العالي إلا هذه النسبة الضئيلة فهذا لا يقلل من ديموقراطيتها بل من ديموقراطية المرحلتين التاليتين: الثانوية والعالية. وإن كان البعض يرفع حجة لها وجاهتها بأنه إذا كان من الضروري لكل الناس أن تتعلم هذا القدر المشترك الذي تقدمه مرحلة التعليم الأولي، فليس من المحتم على الجميع أن يحصلوا على القدر التالي إلا بالنسبة التي يحتاج إليها المجتمع.

ولم يكن هجوم إيلتش على المدرسة يستهدف هذه المؤسسة وحدها في حد ذاتها، وإنما كان ذلك في إطار عام من النقد للاتجاه (المؤسسي) في المجتمع الغربي الصناعي. إننا في مجتمعات العالم الثالث نتحرق شوقا إلى أن يظلل هذا الاتجاه حياتنا بحيث لاتترك الأمور للأهواء الذاتية، والنزعات الخاصة والعلاقات القرابية والوسائط والمصالح الشخصية، ولن يتم هذا إلا بالقدر الذي تنحو فيه حياتنا الاجتماعية نحوا موضوعيا يكون فيها الحكم للقانون والمؤسسات، لكن هذا الاتجاه، فيما يبدو، قد بولغ في أهميته وضرورته، فهذا إيلتش يؤكد أن مناخا مؤسسيا مثل هذا إنما يسحق الحرية الفردية ويبتلع شخصية المواطن.

إن المجتمع الغربي الصناعي المتقدم الذي تحكمه المؤسسات يتحول في نهاية الأمر إلى تحكم فئات قليلة تبتكر العديد من الوسائل الشيطانية باسم العلم والتكنولوجيا لتوهم الإنسان أنه هو الذي يختار وهو الذي يقرر، بينما هي التي تشيع مناخا يلعب دوراً حاسماً في تحديد الاختبارات وصياغة العقول. والمتأمل في مؤسسة (الإعلام) على سبيل المثال يستطيع أن يلمس كيف أن وكالات الأنباء وما يشبهها تتحكم بطريقة غير مباشرة فيما نحب ونكره، فيما نرى ونقرر. وما المدرسة إلا (أخطبوط) معاصر يقوم بنفس الدور، ويشاركها في ذلك مؤسستان أخريان وهما: الكاثوليكية، والصحة أو الهيئات التي تقوم بوظائفها.

يذهب إيلتش إلى أن كثيرا من الطلاب ــ وعلى وجه الخصوص الفقراء منهم ـ يدركون بالسليقة ما تعنيه المدرسة في حياتهم، إذ هم يتعلمون كيف يخلطون بين (العملية) و (محتواها)، وحين يصابون بالضبابية يبدأون منطقا جديدا، وهو أنه كلما كثرت المعالجة، تحسنت النتائج، أو يؤدي التصعيد بالضرورة إلى النجاح. وهكذا (يُمَدْرس) الطالب حتى يخلط بين (التدريس) و (التعليم) وبين التقدم في الدرجات و (التعليم)، وبين الدبلوما والكفاءة. لقد مَدْرَس خياله كي يقبل الخدمة بدلا من (القيمة)، مثل إقناع الإنسان بالذهاب إلى المستشفى حتى لو لم تقدم له العلاج الناجع. ويتم بهذا الأسلوب الخلط بين المعالجة الطبية والعناية الصحية، وبين العمل الاجتماعي وتحسين حياة المجتمع، وبين الحماية البوليسية والأمن، وبين سباق الفئران والعمل الإنتاجي. وأصبح تعريف الصحة والتعليم والكرامة والاستقلال والمحاولات الإبداعية لا يتعدى في معظم الحالات الممارسات التي تقوم بها المؤسسات التي تدعي أنها تخدم تلك الأغراض، بل أصبح تطوير هذه الأغراض يعتمد في الأساس على زيادة المخصصات المقررة لإعانة المستشفيات والمدارس وسائر المرافق الأخرى(٥).

ويبدو أن معرفة إيفان إيلتش الوثيقة بالكنيسة الكاثوليكية ـ وهي من أهم المؤسسات في العالم الغربي ـ هي التي جعلته يفطن إلى طبيعة المؤسسات، خاصة تلك التي تعد الخلاص الديني أو العلماني. كما دفعته معرفته بالقساوسة الأمريكيين إلى إدراك حقيقة فئات (المحترفين) والبيروقراطية. إن التشابه ــ من وجهة نظره ـ يبدو واضحا بين قسيس العصور الوسطى الذي يعد بالحياة بعد الموت، والمدرس الحديث الذي يعد بحياة طيبة بعد المدرسة.

إن تزايد اعتماد الإنسان على المؤسسات يعني تزايد استهلاكه لما تنتجه، وبالتالي تحديد الفقر بأنه قلة استهلاك ما تنتجه المؤسسات أو ما يوفره المجتمع من خدمات، فالفقير يحدد ــ مثلا ــ بأنه من لم يحصل على (أو يستهلك) ثلاث سنوات من التعليم في المكسيك واثنتي عشرة سنة في نيويورك ويزيد

اطراد الاعتماد على المؤسسات من ضعف الفقراء، بل ويصيبهم بالعجز النفسي، فحرمانهم من الخدمات التي تقدمها المؤسسات، والتي تصبح ذات أهمية ودلالة اجتماعية، يشل قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم، ومن ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن الحرمان من التعليم (أو بعبارة أدق من الخدمات التي تقدمها المدرسة) يزيد من حدة التباين الاجتماعي والتحيز ضد الفقراء(٦).

ويربط إيلتش بين التحرر من المدرسة وإزالة الاستلاب الثقافي وبين رفض التصنيع المفرط وسيطرة حياة المدينة وإحالة الشخص إلى مجرد أداة للعمل وقلبه إلى محض دولاب من دواليب الإنتاج، أيا كان مستوى كفاءته وأيا كان وضعه. وهو يرفض الإنتاجية العمياء، والتعقد والتكاثر البيروقراطي، كما يرفض الطبقية والأرستقراطية والعلاقات القائمة على التبعية والقسر، تلك العلاقات التي تجد في الحياة المدرسية صورة لها واستباقا لها في نفس الوقت وهو يرفض الماركسية والرأسمالية على حد سواء. إنه يتهكم من فكرة (اليسار) ويرى أن اقتصاديي البلدان الاشتراكية والرأسمالية يفعلون الشيء نفسه ويتوفرون سواء بسواء على العبادة الجنونية للنمو بمعنى الزيادة والوفرة.

لقد أصبحت المدارس عقيدة عند البروليتاريا المحدثة، وهي في نفس الوقت تمني الفقراء في العصر التقني بوعود كاذبة وقد تبنتها الدولة. ولكن انتظام المواطنين جميعهم في نظام متدرج يقود إلى الشهادة الدراسية لايختلف في شيء عن نظام الطقوس والهرطقة الذي كان يمارس في العصور القديمة، إذ قامت الدولة الحديثة بفرض النظام الذي وضعه رجال تربيتها واستخدمت في ذلك موظفين يتميزون بالانضباط والفعالية، تماما كما كان ملوك الإسبان يفرضون أحكام رجال الدين بواسطة المحاربين ومحاكم التفتيش.

ولكن تبقى الحقيقة الأساسية وهي أن غالبية الناس يحصلون على معظم معارفهم خارج النظام المدرسي، ولا ينفي ذلك أنهم يحصلون على بعض معارفهم في المدرسة، المؤسسة التي أصبحت تستخدم في كثير من الدول الغنية كمكان

لاعتقال التلاميـذ جزءا متزايدا من حيـاتهم، ويمكننا أن نقول إن معظم التعليم يتم بطريقة عشوائية، وحتى ذلك التعلم لايحدث عادة نتيجة التدريس المبرمج، كما نلاحظ أن الأطفال العاديين يتعلمون لغتهم الأولى بطريقة عشوائية، ولا ننكر أنهم يتعلمـون بسرعة إذا مـا اهتم بهم أولياء أمـورهم. ومع ذلك هناك مهـارات كثيرة يستطيع الطـالب أن يتعلمهـا إذا كـانت لديـه الـدوافع في عـدد قليل من الشهور حتى بالطريقة التقليدية. ويصدق على هذا معرفة الشفرات وفك الرموز كما يصـدق على تعلم اللغة الثـانية أو الثـالثـة وتعلم القراءة والكتـابة واللغـات الخاصة كـالجبر وبرمجة الكومبيوتـر والتحليل الكيميائي والمهارات اليـدوية مثل الطبع على الآلة الكاتبة وصناعة الساعـات والسباكة وتوصيل الأسلاك وإصلاح التلفزيون وقيادة السيارات والقفز إلى الماء.

لقد ظهرت حاجة في عام١٩٥٦ لتعليم اللغة الأساسية بسرعة من أجل خدمة عدة مئات من المدرسين والعمال الاجتماعيين والمطارنة في نيويورك حتى يتمكنوا من التخاطب مع البورتريكيين، فأعلن صديق لإيلتش من خلال إذاعة بالإسبانية أنه يحتاج إلى متحدث أصيل لهذه اللغة من حي هارلم، واصطف في اليوم التالي حوالي مائتين من الصبية أمام مكتبه، اختار من بينهم ثمانية وأربعين، وكان معظمهم من الذين رسبوا في المدارس. لقد بـدأ تدريبهم على استخدام كتيب التمارين الإسباني الخاص بالمعهـد الأمريكي للخدمة الخارجيـة، وهو الكتيب الذي أعـده عدد من اللغـويين لاستخدامـه بوسـاطة الخريجين، وبعـد أسبـوع كان المدرسـون يقومـون بمجهـودهم الشخصي، إذ أصبح كل منهم مسـؤولا عن أربعـة نيـويـوركيين من الذين يريدون أن يتكلموا باللغة الإسبانية، وانتهت المهمة خلال ستة أشهر، فأي برنامج مدرسي يمكن أن يواكب هذا؟ (٧).

إن هذا الذي يذهب إليه إيلتش معروف وملموس في مواقع عدة عندما يكون الأمر أمر تدريب على مهارات عملية لمواجهة حاجات ومتطلبات سوق العمل. فنحن نلاحـظ ـ على سبيل المثال ــ مراكـز ومكاتب ثقـافية أجنبيـة مثل الجامعة

الأمريكية بالقاهرة والمجلس الثقافي البريطاني والمركز الثقافي الفرنسي، تنظم برامج قصيرة لتعليم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، بحيث يمكن للملتحق به أن يتعلمها في عدة شهور، بينما نلاحظ أن الطالب في مدارسنا يتعلم اللغة الإنجليزية طوال سنوات الإعدادية والثانوية، أي ست سنوات ومع ذلك يتخرج من الثانوية العامة دون أن يستطيع التحادث باللغة الأجنبية.

إن هذا دليل حقيقي على قصور في التعليم المدرسي ونجاح مؤكد للتعليم اللامدرسي. ولكن النتيجة التي نخرج نحن بها هي ضرورة بحث ودراسة أوجه القصور في تعليم اللغة الأجنبية في المدرسة وضرورة الاستفادة من طرق التعليم التي تمارسها تلك المراكز الثقافية، ولا تكون النتيجة ـ كما نكرر دائما ـ هي إلغاء المدرسة. ذلك أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حد (النقل) لما هو متوارث من معارف ومهارات ثقافية وحضارية، وإنما وظيفتها ـ خاصة في المراحل المتأخرة من التعليم في الجامعة ـ أن تضيف إلى الموروث الحضاري وتطوره، وهذا لا يتم بمجرد إتقان مهارات التعامل مع الآخرين، وإلا فقياسا على ذلك، يمكن لنا الاكتفاء بما نراه بالنسبة لمن نسميهم (الترجمانات) في المناطق الأثرية المصرية فهم يستطيعون أن يحدثوا الزوار الأجانب بلغتهم ويفهموا منهم دون أن يتعلموا هذا في مدارس أو جامعات. إن التطوير والإضافة إنما يمكن أن يتما بمعرفة (النظريات) و(الأسس) الأكاديمية والمذاهب المتعددة في مجال التعلم.

وعلى الرغم من الهجوم الضاري الذي شنه (إيلتش) على (كل) المؤسسات، فهناك من المؤسسات ما يكون ضرره شاملا وعميقا، وهناك ما يكون ضئيل الضرر، بل وهناك من المؤسسات ما يمكن أن يكون معينا للفرد في حياته بحيث لا يكون هناك من بأس في الإبقاء عليها واستمرارها.

من أجل هذا قام إيلتش بتصنيف للمؤسسات إلى ثلاث فئات تتدرج من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، وبنى تصنيفه هذا على مقدار الاستغلال والقهر الذي يمكن أن يقع على الفرد من وراء هذه المؤسسة أو تلك. وهكذا يجيء التصنيف كما يلي:

- الأمن الداخلي، الجيش والسجون والإصلاحيات، ودور رعاية المسنين، الملاجىء. . . . الخ.

- شبكات الطرق، المدارس. . . الخ.

- مؤسسات إنتاج السيارات وما يرتبط بها من صناعات مكملة. . . الخ.

- مؤسسات إنتاج الأغذية والسلع الاستهلاكية. . . الخ.

- المطاعم، الفنادق. . . الخ.

- صغار التجار، معلمو بيانو. . . الخ.

- شبكات المياه، المجاري، الكهرباء، المواصلات.

ويبدو من ذلك أن الاختيار يكون بين نمطين راديكاليين متعارضين تمثل كلامنهما مؤسسات قائمة، إلا أن واحدا من هذين النمطين تتجسد فيه خصائص المرحلة المعاصرة بحيث يمكن تعريفها بأنها (المؤسسة الاستغلالية». أما النمط الآخر فيوجد أيضا ولكن على استحياء، لأن المؤسسات التي تمثله بسيطة لا يتنبه لها أحد، ولكنها نماذج لمستقبل أكثر أملا، وهي كما يسميها إيلتش (مؤسسات الأمان).

ومن أمثلة النوع الأول (السجون)، فقد كانت حتى قبل قرنين مراكز للاعتقال حتى تحين مرحلة المحاكمة أو القتل أو النفي، وكانت أحيانا تستخدم كمرحلة للتعذيب، ثم بدأنا منذ وقت قريب نتنبه إلى أن وقوف الناس داخل أقفاص الاتهام قد يكون له دوره في تعديل سلوكهم، بيد أن كثيرين بدأوا يدركون الآن أن السجن يزيد من عدد المجرمين وربما حول الجانح إلى مجرم. كما بدأ كثير من الناس يدركون أيضا أن المصحات العقلية وبيوت التمريض والملاجىء تقوم بنفس الدور (٨)، ذلك أن المؤسسات تعمل على تحطيم نفسية مرضى العقل وكبار السن واللقطاء.

وعلى الطرف الآخر، مؤسسات تعرف باستخداماتها الفورية، ذلك أن الاتصال التلفوني وممرات الاتصال بين طرف شارع وآخر، وطرق البريد والأسواق العامة لا تحتاج إلى مجهود قليل أو كثير لإغراء الزبائن كي يرتادوها، إذ يستخدم الناس نظام المجاري ومياه الشرب والحدائق العامة وطرقات المشي الجانبية دون إقناع مؤسسي، إذ يعرفون صالحهم في ذلك.

ومثل هذا النوع من المؤسسات نلمس فيها الإرادة الإنسانية تمارس حريتها في الاختيار بعكس السابقة التي يشعر الفرد إزاءها بالاضطرار والجبر والإلزام والوقوع تحت إغراء الدعاية والإعلانات ووسائل الجذب المختلفة.

كذلك فإن مؤسسات أقصى اليسار تحتاج إلى إجراءات تنظيمية لضبط العمل لا لتقييد الأفراد، إذ هي تسعى لتأكيد الاستخدام الأفضل للخدمات المقدمة.

وتؤدي المؤسسات الاستغلالية التي على اليمين إما إلى الإدمان الاجتماعي وإما إلى الإدمان السيكولوجي، ويتجلى الإدمان الاجتماعي أو التصعيد في الاتجاه نحو وصف مزيد من المعالجة، إذا لم تكن الكميات الصغيرة قد أحدثت النتائج المرجوة منها. ويتجلى الإدمان السيكولوجي أو التعويد حين يصبح المستهلكون مشدودين إلى صنارة الحاجة وإلى مزيد ومزيد من المعالجة أو الإنتاج. وتميل من ناحية أخرى المؤسسات التي تساعد على تنمية النزعة الذاتية إلى جعل الإنسان قادرا على إدراك حدوده (٩).

ونستطيع أن نحدد في المنظور المؤسسي مؤسسات تميل نحو اليسار، ولكنها في الحقيقة لا تنتمي إليه، إذ هي تتنافس مع غيرها في مجال اختصاصها حتى وإن لم تدخل بصورة واضحة في مرحلة الإعلان، ونجد في هذا المجال: المخابز والمغاسل والحلاقين والمهنيين وبعض المحامين.. الخ. إن هذه المؤسسات هي مؤسسات الوسط، وإن كان يوجد بينها تفاوت من حيث القرب من اليمين أو اليسار.

ومن فئات الوسط التي تقترب من اليمين، مؤسسات صناعة السيارات وما يرتبط بها من صناعات مكملة، ذلك أن هذه الفئة يحرص أصحابها على خلق الحاجة إليها لدى الناس، بل والسعي إلى محاولة جعلها تبدو وكأنها ضرورة لا محيص عنها، وهو ما نلمسه تماما في حياتنا المعاصرة، وتلاحق مثل هذه المؤسسات الإنسان بالتغيير المستمر في (الموديلات) حتى لتصيبه بنوع من (السعار الاستهلاكي).

أما الفنادق والمطاعم، فهي تقع في الجانب الأيسر، أو بمعنى أصح بالقرب منه ذلك أنها لا ترغم الزبائن على الاعتماد عليها، لكنها تظل من مؤسسات الوسط لأنها تعتمد بالضرورة على الدعاية مما يجعلها ـ أي الدعاية ـ من وسائل وأدوات الضغط على الإنسان.

وبالنسبة لمؤسسات إنتاج الغذاء والسلع الاستهلاكية، فهي وسط الوسط إذا صح هذا التعبير، فهي أيضا تسعى إلى توليد الحاجة وتعظيمها بحيث تتحول إلى ضرورة، لكن تظل فرصا قائمة بالنسبة للإنسان.

## الظاهرة المدرسية:

ولما أراد إيلتش البحث عن بدائل في مجال التعليم، وجد أنه لابد من الاتفاق حول ما يعنيه بمصطلح (المدرسة). وهناك عدة وسائل لتحديد المعنى المطلوب، إذ يمكن أن نبدأ بتحديد الوظائف والمهام التي تقوم بها المدرسة في عالمنا المعاصر؛ فنقول إنها المؤسسة أو المكان الذي تتم فيه رعاية الأطفال وانتقاؤهم وتلقينهم وتعليمهم. كما يمكن أن يتم تحديد المعنى بتحديد المتعامل والمستفيد منها، وبذلك تكون هي المؤسسة التي تضم التلاميذ، ويضطلع بالعمل فيها المدرسون وعدد من الموظفين، فضلا عن تعاملها مع الآباء والأمهات. وقد يتم التحديد من خلال منظور تاريخي، وذلك بالكشف عن المؤسسات التي ظهرت في حقب التاريخ المختلفة في عدد من المجتمعات وقامت بمهام ووظائف شبيهة بتلك التي

تقوم بها المدرسة. وهناك أخيرا إمكان أن نقوم بعملية حصر للأقوال المختلفة التي ذكرها العديد من المفكرين والفلاسفة منذ عهد (كوينتيليان)، أو (كومنيوس) لنعرف أي نظم المدارس يشبه تلك.

ومع تقديره الكامل لكل هذه الطرق، فإن إيلتش ينهج نهجا آخر، هو أقرب إلى الطريقة الأولى مع الاستفادة من الثانية، فالمدرسة هي المؤسسة التي تحدد العمر الأدنى لدخولها، ويقوم المدرس بالتعليم فيها، وتتطلب من تلاميذها التفرغ الكامل لها، كما أنها تفرض على هؤلاء التلاميذ منهجا بعينه لابد من التزامهم بدراسته.

العمر: فتقوم المدارس بتصنيف الناس وفقا لأسس بعينها لابد من التسليم بها وهي: أولا: ان إمكان الأطفال هو المدرسة، وثانيا: أن الأطفال يتعلمون في المدرسة، وثالثا: أن الأطفال لا يستطيعون أن يتعلموا الا في المدرسة.

لكن هذه المسلمات تحتاج إلى مناقشة، فقد قرنا بحكم العادة أن يذهب الأطفال إلى المدارس ليعملوا ما نأمرهم به، وألا يلتحقوا بعمل أو أن يكون لهم دخل خاص، وأن يتصرفوا ويسلكوا وفق التصور الذي نتصوره للأطفال، لكننا ننسى مع الأسف الشديد أن مفهومنا المعاصر لمعنى الطفولة قد نشأ في أوروبا منذ وقت قريب جدا إذ المعلوم أن الطفولة كشيء يتميز عن فترات الحضانة والمراهقة والشباب لم تكن معروفة خلال مراحل التاريخ، وقد ذهب بعض الفنانين إلى رسم الطفل في مرحلة الحضانة في شكل راشد صغير يجلس على ذراع أمه. وقد ظل أبناء الطبقة الوسطى في أوروبا حتى القرن التاسع عشر يتعلمون في المنازل، والطفولة إفراز المجتمع الصناعي حيث إن أبناء الريف كانوا يمارسون العمل ربما قبل سن البلوغ. ولاشك أن كثيرين لم يرغبوا في معاملتهم كأطفال، ولو لم تكن هناك هذه المدارس التي تتقيد بسن محدد أو تعليم الزامي، لما كان هناك معنى للطفولة، ومن هنا فإن إلغاء المدرسة سيمحو تلك التفرقة المتحيزة ضد المحتضنين والراشدين والعجائز لمصلحة

الأطفال ويتيح الفرصة لهذه الفئات أن تستفيد بذلك الإنفاق الضخم المخصص للتعليم في مرحلة الطفولة .

إن إيلتش ينسى هنا تلك الحقائق التي كشفت عنها الأبحاث والدراسات السيكولوجية عن خطورة مرحلة الطفولة وكيف أن ما نتعلمه وما نخبره أثناءها يكاد يتحكم إلى حد كبير في مسار شخصيتنا، مما كان لابد معه للجهود التربوية أن تتجه إلى هذه المرحلة بالذات لتعطيها أقصى ما يمكن بذله . صحيح أن ثمة علاقة بين التطور الصناعي وبين تزايد الاهتمام بتعليم الأطفال . إلا أن هذا إنما كان يعبر عن بعد آخر لا يشير إليه إيلتش، ألا وهو التنامى المذهل للمعرفة البشرية، مما حتم البدء بعملية التعلم منذ اللحظات الأولى للوعي لدى الأطفال، خاصة أن الظاهرة الصناعية قد أتاحت الفرصة للاعتماد على (الآلة) مما يعني توفير الجهد الإنساني كي ينفقه في عملية التعلم .

## المدرسة والتلاميذ :

ووفقا لما أصبح شائعا وسائدا، ينظر إلى الأطفال على أنهم بالضرورة تلاميذ، ولاشك أن وجود (تلاميذ) يتطلب بالضروة أيضا (مدرسين)، وهؤلاء بدورهم يؤدي وجودهم إلى ضرورة أن تكون هناك (مدارس) تقوم على فكرة ليست صحيحة تروج لها، وهي أن (التعلم) هو نتيجة (التدريس)، مع أن تأملا بسيطا فيما يجري حولنا في الحياة اليومية يمكن أن يؤكد لنا أننا نتعلم الكثير خارج المدرسة، وعن غير طريق المدرسين، فنحن نتعلم جميعا كيف نتكلم ونفكر ونحب ونشعر ونلعب ونمارس العمل والسياسة دون تدخل المدرسين، ولا يشذ عن هذا هؤلاء الأطفال الذين يخضعون لعناية المدرس معظم الوقت مثل أبناء الملاجىء وأبناء المدرسين أنفسهم . إن استقراء الواقع ـ فيما يرى إيلتش ـ يؤكد أن معظم ما يتظاهر المدرسون بأنهم يعلمونه للتلاميذ يتعلمه هؤلاء من مجموعات الأصدقاء والملاحظات العابرة والمشاركة في المناسبات المدرسية المختلفة، ويرى أن المدرسين ـ على العكس — هم الذين

يعطلـون تعلم هـذه الأشيـاء نتيجـة عملهم الـروتيني النمطي. إن التـلاميـذ لايدينون كثيرا بالفضل في تعلمهم للمـدرسين، ذلك أن غالبيتهم قد اعتمدوا على الحفظ والاستظهار لمجـرد أن يجتازوا الامتحان ويحصلوا على شهـادة. لقد ساعد وجود المدارس على تعزيز مهنة التدريس وإضفاء هالة من التقدير الزائد على ممارسيها دون اعتبار لما يتعلمه التلاميذ منهم.

## الانتظام الكامل في الدراسة :

فالنظام المدرسي يقتضي أن يتفرغ التلاميذ تماما للمدرسة، وأن يجيئوا إليها في مـواعيد محددة منتظمـة، ويتعلمـوا في فصـول دراسية ذات نظـام بحيث يمارس المدرس سلطته الآمرة في سياج مقدس حتى يتمكن من القيام بمهمة التدريس. ومن هنـا يصبح دور المدرس جـامعـا لـوظـائف ثـلاث: سجـان ــ وواعظ ــ ومعـالج!! فهو المسـؤول عن الضبط والـربط، وهو الـذي يسهـر على ملاحظـة القوانين والتـزامها، ويحرص على الالتزام بـالنصوص واللوائح الحاكمـة والمنظمة لحركة العمل وسيره. وهـو يقوم أيضا بـدور الآباء ورجـال الدين بوعظ التـلاميذ بما يصح ومـا لايصح مـن السلـوك، ليس داخل المدرسـة فقط وإنما خـــارجهـا كذلك. وهو يجد نفسه ملزما بالتدخل في الحياة الخاصة والشخصية للتلاميذ كي يعينهم على مـواجهة المشكلات التي تقلقهـم وتنغص عليهم حياتهم. وممـارسة المدرس لكل هـذه الوظـائف، تعني أنـه يهيمن ويسيطـر على تكوين شخصيـة التلميـذ بحيث يصعب تصور أن ينتج هـذا شخصيـة مستقلة حـرة يقوم عليهـا المجتمع الحر، ولا تـوجـد ضمانـات يمكن أن يعتمد عليهـا التـلاميـذ في طلب الحماية حيث إن فعل المدرس بهذه الصورة أمر تجيزه (الظاهرة المدرسية).

## تصنيف المعرفة إلى مقررات لابد من الالتزام بها :

فالذي يلتحق بالمدرسة يجد أمامه (رزمـا) من المعرفة قد صنفت وفق ترتيبات اتفــق عليهـــا مسـؤولو التعليم مرتبـة ترتيبا متدرجا من مراحـــل التعليم الأولى

إلى العالية، لابد للطالب، إذا أراد الانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى أن يثبت أنه قد حصلها بنفس التقسيم ونفس الترتيب. إن هذا المنهج ليس هو كل ما يتعلمه الطالب، فبجانب ماهو معلن ومكتوب في الكتب والمقررات، هناك منهج آخر يمكن أن نسميه (بالمنهج الخفي) يضم كما كبيرا من القيم والمفاهيم والمعارف والاتجاهات التي تبث في التلاميذ من خلال الممارسات اليومية بطريقة غير مباشرة، وكثيرا ما يتجه هذا المنهج الخفي توجهات مضادة لما هو معلن، وكأنه صورة أخرى من السوق السوداء في التعليم.

## شبكات التعليم:

إن هذه الصور النقدية للمدرسة، تجلى شيء منها في تقرير لجنة (كارينجي) الذي جاء فيه: «يخضع الطلبة المسجلون في المدرسة لسلطة مدرسين مشهود لهم حتى يحصلوا على شهاداتهم الخاصة، ويشعر كل من الأساتذة والطلبة بالضيق وقلة الإمكانات المتمثلة في المال والوقت والمباني». ويقود مثل هذا النقد كثيرا من الناس إلى التساؤل حول ما إذا كانت هناك طريقة أخرى للتعلم؟ وإذا ما سئل هؤلاء الناس عن الطريقة التي تعلموا بها يسارعون إلى الاعتراف بأنهم تعلموا أكثر ما تعلموه خارج جدران المدرسة، إذ حصلوا على معرفتهم بالحقائق والحياة والعمل عن طريق الصداقة أو الحب، إذ هم يتعلمون من مشاهدة التلفزيون والقراءة والأقران، وربما تعلموا عن طريق التلمذة، مثل الانتماء إلى (شلة) شارع أو من دخول المستشفى أو من صحيفة أو من دكان سباك أو مكتب بريد. ويبدو من ذلك أن البديل للمدرسة ليس هو استخدام الموارد العامة لإيجاد أسلوب جديد يتعلم به الناس، بل هو إيجاد طريقة جديدة تحدد العلاقة بين الناس وبين البيئة. وحتى توجد هذه الطريقة لابد أن تتغير الاتجاهات نحو فكرة النمو للوسائل المتاحة للتعلم بالإضافة إلى تغير نوعية وبنية الحياة اليومية(١٠).

لقد أسست المدارس على نظرية تفترض وجود سر خلف كل شيء في الحياة، كما تفترض أن نوعية الحياة التي يعيشها الإنسان تتطلب معرفة ذلك السر، وهو

سر لا يعرف إلا من خلال تتابع منظم، ويستطيع الفرد (المَدْرس) ــ في ضوء هذا الواقع — أن يرى العالم على أنه هرم من المعطيات المصنفة يتاح فقط لأولئك الذين يحملون الدرجات المميزة الصحيحة. أما المؤسسات التعليمية الجديدة التي يقترحها إيلتش فإنها تقوم بتحطيم هذا الهرم، إذ يجب أن تقوم هذه المؤسسات بإتاحة فرص التعلم أمام المتعلم أينما كان ووقتما يشاء.

والنظام التعليمي المقترح يهدف إلى تحقيق ثلاثة أغراض:

أ ـ يمنح جميع الذين يرغبون في التعلم فرصة لاستخدام المصادر المتاحة في أية فترة من فترات حياتهم.

ب ـ يتيح الفرصة أمام جميع الذين يرغبون في توصيل معرفتهم إلى أولئك الذين يرغبون في الاستفادة منها.

جـ ـ يتيح الفرصة أمام جميع الذين يرغبون في عرض قضية أمام الجمهور من القيام بمهمتهم.

وينطلق إيلتش في تحديد معالم النظام الجديد من تصوره أن الطفل ينشأ في عالم من الأشياء يحيط به أناس يقومون بدور النماذج للخبرات والقيم، ويجد في الوقت نفسه أقرانا يتحدونه كي يجادل ويناقش ويتعاون ويفهم، وإذا كان الطفل محظوظا فسيجد نوعا من المواجهة والنقد الذي يوجهه (راشد) ذو خبرة يهتم به. ويبدو من ذلك أن (الأشياء) و(النماذج) و(الأقران) و(الراشدين)، هي المصادر الأربعة التي يحتاج كل منها إلى نوع خاص من التنظيم حتى يتأكد من أنها أصبحت متاحة أمام كل فرد من الأفراد.

ويجب ألا يبدأ التخطيط للمؤسسات التعليمية المقترحة التي يسميها إيلتش (شبكات التعلم) بالسؤال التقليدي الشهير: لماذا يتعلم الإنسان؟ بل يجب أن يبدأ بالسؤال: أي نوع من الأشياء أو الناس يجب أن يتصل بهم المتعلمون خلال عملية التعلم؟ يحتاج الشخص الذي يريد أن يتعلم إلى شيئين: هما المعلومات، والاستجابة النقدية إلى كيفية استخدامها.

ويمكن تخزين المعلومات إما في الأشياء وإما في الأشخاص. وبينما تكون الأشياء في النظام التعليمي الجيد متاحة لدأب المتعلم الخاص، فإن الاتصال بالأشخاص ذوي المعلومات، يحتاج ـ بالإضافة إلى ذلك ـ إلى موافقتهم. ويأتي النقد أيضا من اتجاهين: اتجاه الراشدين، أي من الزملاء الذين يتعلمون والذين تتوافق اهتماماتهم مع اهتماماتي، أو من أولئك الذين سيمنحونني قسطا من خبرتهم الأعلى.

وتصنف الموارد التعليمية في العادة بحسب أغراض المنهج الذي يضعه التربويون، ويقترح إيلتش هنا أن يفعل العكس تماما، وذلك بتصنيف أربعة اتجاهات تساعد الطالب على أن يحصل على المورد التعليمي الذي يساعده على معرفة وتحقيق أهدافه الخاصة، وهذه الاتجاهات هي:

## ١ ـ عالم الأشياء كمصدر للمعلومات:

فالأشياء هي المصادر الأساسية للتعلم، وتحدد نوعية البيئة وعلاقة الإنسان بها القدر الذي يتعلمه الإنسان منها، إذ يتطلب التعليم النظامي انفتاحا على الأشياء العادية من جانب أو يتطلب من ناحية أخرى انفتاحا سهلا أو يعتمد على الأشياء الخاصة التي صنعت لأغراض التعلم، ومثال الأول هو الحق الخاص لتشغيل أو تفكيك ماكينة في أحد الكراجات، ومثال الثاني، هو الحق العام لاستخدام الجهاز الحاسب أو الكمبيوتر أو الكتاب أو حديقة الأحياء النباتية أو ماكينة سحبت من مجال الإنتاج ووضعت تحت تصرف الطلاب. أي المطلوب أن نخترق حاجزين خطيرين يعوقان عملية التعلم بمعناها المنفتح لكل طالبي المعرفة، الأول يقيمه عالم الصناعة الحديث عندما يحرض على ألا يفتح أبواب التعلم من أشيائه إلا للمتخصصين، وبالتالي يحرم المتعلمين من فرصة اكتساب خبرات جديدة. والثاني، تقيمه المدرسة حول الأشياء التي تجهزها للتعلم داخل أسوارها فتحرم غير التلاميذ من الاستفادة منها، فضلا عما تؤدي إليه إجراءاتها من رفع تكلفة هذه الأشياء، فإذا أردنا مجتمعا غير ممدرس فيجب علينا أن نعكس اتجاهين:

أولهما: يجب أن تكــون البيئـة الطبيعيـــة في متنـاول الجميع بحيث تتــاح الفرصة، لمن يـريد أن يقف على كيفية عمل الآلات والأجهـزة المستخدمة في الصناعات المختلفة.

ثانيهما: أن تصبح تلك المواد التي خصصت للتعليم، في خدمة التعلم الذاتي دون ربطها بمنهج دراسي معين، فمثل هذا الربط قد يسد ميول الطلاب.

## ٢ ـ تبادل الخبرات:

وفي الوقت الذي يسعى فيه التربويون إلى قصر القيام بمهمة التدريس على من يحملـون مؤهلا متخصصـا في التعليم، نجد إيلتـش هنا يسخر مـن هذا الاتجاه ويـدعو إلى ضرورة الاستفـادة من أصحاب الخبرات ممن لا يعملـون في مهنة التدريس. إن كثيرا من المدارس تعاني من نقص شديد في مدرسي بعض التخصصـات، وخـاصـــة تلك التي تقـوم على تعليم مهـــارات عمليـة مثل الاقتصاد المنزلي والتربيــة الموسيقية والتربية الفنية وغيرهـا، ولو تخلينا عن تلك الطقوس المحيطة بالمهنة لاستطعنا أن نستثمر العديد من الخبرات المهارية التي لابد أن ســوق العمل لــديه منها الكثير. ويبــدو من الوضـع القائم حـاليا أن الأغراض الشخصية المتضاربة هي التي تتآمر لمنع الرجال من تبادل خبراتهم، ذلك أن العارف بالخبرة يربح من جعلها عملة نادرة، وليس من جعلها متاحة للجميع، كما يربح المدرس الــذي يتخصص في توصيل الخبرة من عـدم رغبة الحرفيين في جعل تلاميذهم ينطلقون في مجال العمل.

وهناك طريقتان تسهلان عملية تبادل الخبرات:

الأولى: أن ننشيء مـراكـز حـرة لتبـادل الخبرات تفتح أبـوابها أمـام الجمهـور. ويمكن، بل يجب، أن تفتح هذه المراكز في المناطق الصناعية على الأقل لخدمة تلك الخبرات التي تعتبر شروطا أساسية لتلمذة ما، وهي خبرات القراءة والطباعة ومسك الحسابات واللغة الأجنبية وبرمجة الكمبيوتر واستخدام الأرقام وخلاف ذلك.

الثانيـة : أن تعطى الفرصة لبعض الفئـات ذات الخبرات والمهارات الجيدة لتعليم غيرهم داخل مراكز تبادل الخبرة نظير أجر.

وربما يكـون الطريق الأكثـر فعـالية ، تأسيس بنك لتبـادل الخبرات حيث يعطى كل مواطن قرضا أساسيـا يتمكن به من الحصول على الخبرات الأساسية اللازمـة له ، وتعطى قـروض كذلك لهؤلاء الـذين يعلمون غيرهـم كـي يتمكنوا من الاستفـادة والتعلم ممن يرتفعـون عنهم في مستوى الخبرة . ويمكن كـذلك منح الآباء قروضا تمكنهم من تعليم أبنائهم .

وبصفة أساسيـة ، تحتاج حرية تبـادل الخبرات العامة إلى ضمانات قـانونية تسمح بالتمييز على أساس المهـارات المختبرة فقط ، وليس على أساس التاريخ العلمي . ويحتاج مثل هذا الضمان بكل تأكيد رقابة عامة على الاختبارات التي ربما تستخدم لتأهيل الأشخاص في سوق العمل .

## ٣ـ تلاؤم الأقران :

تجمع المدارس ــ على الرغم من مسـاوئهـا ـ بين الـزملاء في فصل واحـد ، ويشتركون جميعا في أنشطة تعليمية موحدة وتسمح في أحسن حالاتها (في نظام الساعات) لكل طالب بأن يختار عددا محدودا من المقررات ، لكن هذا الالتقاء مع الأقـران إنما يكـون عـادة حـول أهـداف يحددهـا المدرسـون ، بينما التعليم المرغوب فيه هـو الذي يسمح لكل فرد بأن يحدد النشاط الـذي يبحث فيه عن قرين يـلائمه . صحيح أن المدرسـة تتيح للأطفـال فرصـة الهروب من منازلهم ولقـاء أصـدقـاء جدد ، لكن هـذه العمليـة في نفس الـوقت ، تحصر اختيـار الأطفال لأصـدقائهم مـن بين أولئك الذين وضعـوا معهم . ويبدو أن إتـاحة الفرصة أمام الناشئين ، منذ فترة مبكرة ، للقاء الآخرين وتقويمهم ، تساعدهم على تكوين رغبة دائمة في البحث عن رفقاء جدد في المحاولات الجديدة[١١] .

ويمكن القول إن نظام تبادل الخبرات إذا كان يحتاج إلى مكافآت أو قروض أو أية حوافز أخرى حتى يمكن تشغيلـه ، فإن نظام تلاؤم الأقران لا يحتاج إلى

مثل هذه الحوافز، إذ كل ما يحتاجه هذا النظام هو شبكة للاتصالات. لقد وضح لنا أن أشرطة التسجيل ووسائل الحفظ والتدريس المبرمج ووسائل مضاعفة الأشكال والأصوات، كلها تساعد على تقليل الاعتماد على العنصر الإنساني عند تعلم كثير من المهارات، كما تزيد في نفس الوقت من كفاءة المدرسين وعدد المهارات التي يمكن أن يتعلمها الإنسان خلال فترة حياتية. وتتوازى مع ذلك حاجة متزايدة للالتقاء مع أناس يحرصون على الاستمتاع بالمهارات الجديدة المكتسبة.

وستكون عملية إدارة شبكة تلاؤم الأقران من الأمور السهلة، إذ سيقوم المستخدم لهذه الشبكة بتعريف نفسه عن طريق ذكر اسمه أو عنوانه ووصف النشاط الذي يحتاج فيه إلى قرين، وسيرسل له الكومبيوتر أسماء وعناوين جميع أولئك الذين يشاركونه نفس الاهتمام. ويمكن أن تستخدم الاتصالات في صورتها البدائية بين العميل والكومبيوتر عن طريق البريد، إذ يمكن أن تزود المدن الكبرى بمحطات للآلات الكاتبة تقدم إجابات فورية، وستكون الوسيلة الوحيدة للحصول على اسم أو عنوان من الكومبيوتر هي ذكر النشاط الذي يحتاج الزبون فيه إلى قرين. وسيكون الأشخاص الذين يستخدمون هذا النظام معروفين فقط إلى أقرانهم المتوقعين. ويمكن أن تضاف إلى نظام الكومبيوتر شبكة من لوحات الإعلان وعدد من الصحف الإعلانية تذكر الأنشطة التي لم يستطع الكومبيوتر أن يسعف بإيجاد الأقران فيها. ولن تكون هناك حاجة إلى ذكر الأسماء، وعندئذ سيقوم القراء المهتمون بتقديم أسمائهم إلى النظام.

## ٤ ـ المعلمون المحترفون:

وإذا كانت اللامدرسية كما تبدت في آراء إيلتش التي سقناها توحي بأنها تسعى إلى الاستغناء عن المعلمين، إلا أن هذا النقد الذي وجهته إليهم والإلحاح على ضرورة إقصائهم عن عملية التعليم والتعلم، إنما قصد به هذه الفئة بالشكل والفلسفة والأسلوب القائم فعلا في التعليم الآن، بما يؤدي إليه

من احتكار واستبداد وقهر لشخصيات التلاميذ، ومن ثم فالاستغناء التام عن (المعلم) مستحيل، لكن أي معلم هذا الذي تسعى اللامدرسية إلى توفيره؟

إن المتعلمين في ظل النظام الجديد لما كانوا قد تحرروا من سيطرة الآخرين وجب أن يتعلموا كيف يستفيدون من النظام الذي اكتسبه الآخرون خلال تجربة حياتهم، ويجب أن يكون التعليم اللامدرسي باعثا لزيادة البحث عن الأفراد الذين لديهم البصر العميق والاستعداد لتدعيم الاتجاه في التعلم وإفادة الآخرين بما يملكون من نماذج الخبرة. وهكذا مع اختفاء مدرسي المدارس تنشأ ظروف تحتم ظهور المعلمين ذوي النوعية الخاصة.

وقد يبدو في هذا تناقض، إذ ستصبح المدارس والمدرسون أمورا تكميلية، ولكن هذا بالضبط ما سيسفر عنه التطور في الشبكات الثلاث الأولى، ذلك أن الآباء والمعلمين الطبيعيين الآخرين يحتاجون إلى نوع من الإرشاد كما يحتاج المتعلمون الخاصون إلى المساعدة، وتحتاج الشبكات إلى الأشخاص الذين يديرونها. يحتاج الآباء إلى الإرشاد لقيادة أبنائهم نحو الطريق الذي يؤدي إلى التعليم المطلوب، ويحتاج المتعلمون إلى قيادة ذات خبرة حين يواجهون منطقة صعبة. ويتمايز هذان العنصران من حيث إن الأول يشكل حاجة إلى التعلم بينما الثاني يمثل حاجة إلى القيادة العقلانية في جميع مجالات المعرفة. يدعو الأول إلى معرفة التعليم الإنساني والموارد التعليمية، بينما يدعو الثاني إلى الحكمة المبنية على الخبرة في أي مجال من مجالات البحث.

وسيحتاج إنشاء وإدارة الشبكات التعليمية بعض المصممين والإداريين، ولكن ليس بعدد أو نوعية أولئك الذين يعملون في إدارة المدارس، وذلك أنه لن يكون هنالك مكان أو مقابل لانضباط الطلبة، والعلاقات العامة، وتعيين ومراقبة المدرسين أو فصلهم في أعمال الشبكات التي وصفناها. كذلك لن يكون هنالك إعداد منهج أوشراء كتب مدرسية أو صيانة ملاعب ومرافق أو مراقبة منافسات رياضية بين المدارس، كما لن يكون هناك حبس أو تحضير دروس أو ضغط سجلات، وهي الأمور التي تستنزف في الوقت الحاضر

معظم أوقات المدرسين. وبدلا من ذلك ستحتاج إداريا خلايا التعلم إلى بعض أنواع المهارات والسلوك المطلوبة من مسؤولي المتاحف والمكتبات ومؤسسات التوظيف ورؤساء عمال الفنادق.

**تعقيب:**

رغم أننا، في عدة مواقع من هذه الدراسة كنا حريصين على التعقيب الفوري عند عرض بعض الأفكار والقضايا التي أثارها اللامدرسيون، إلا أن الأمر مازال في حاجة إلى رؤية كلية عامة مهما كانت موجزة.

فمثل كثير من المفكرين، نجد أن اللامدرسيين قد نجحوا إلى حد كبير في تعرية الواقع التعليمي المدرسي وكشف الكثير من مساوئه وسلبياته، لكن الخطوة التالية التي تجيء بعد هذا، وهي خطوة البديل، غالبا ما تصيب القارىء بقدر من الإحباط.

ومثل كثير من المشروعات الطوباوية التي تبدعها خيالات بعض المفكرين المهمومين بمشكلات العالم: الحاضر والمستقبل، يجب التوقف كثيرا أمام هالات الضوء التي تحيط بها ذات البريق للتفكير جديا في السبل والإجراءات العملية لترجمة اليوتوبيا إلى شكل مجسم في عالم الواقع، إذ عندئذ سوف نجد أن هالات الضوء هذه، ربما تخفت شيئا فشيئا.

إن إيلتش وبعض أقرانه نشأوا في الغرب، لكن معظم عملهم كان في العالم الثالث، ومن هنا نستطيع أن نبصر كيف أن الخلاصة النهائية أو (التوليفة) التي توصلوا إليها لا تحقق تماما، ولاحتى غالبا، ما حلموا به لمواجهة مشكلات التعليم في هذا العالم التعيس، ذلك أن كثيرا من المقدمات التي بنوا عليها، ذات جذور واضحة في الحضارة الغربية، تحمل خصوصيتها وفلسفتها، فكان منطقيا أن تجيء النتائج غير متسقة تماما مع مقدماتها. والقارىء لا يخطىء التنبيه إلى أن كثيرا من هذه المقدمات إنما تعكس درجة ونوعية التطور في المجتمع الصناعي الحديث، تلك الدرجة وتلك النوعية

لم تصل إليها بعد معظم إن لم يكن كل بلدان العالم الثالث، إذا استثنينا بلدانا تقل عن أصابع اليد الواحدة.

ومهما تكن الهالة التي تحيط بهذه الأفكار كبيرة وحية، ألا نستطيع القول إنها تشجع على قيام بعض النزعات (التجهيلية)؟ إن إيلتش نفسه يدفعنا إلى هذه الفرضية حين يعترف بأنه من الصعب، على الأقل في الوضع الحالي أن نتصور بوضوح الأشكال المؤسسية التي سوف تأخذها التربية في مجتمع الغد، وحين يدعونا إلى أن نبرهن على (خيال مبدع) في هذا المجال، وحين يتمنى، خوفا من أن نبحث قبل الأوان عن أن نستبدل بالمدرسة بنية ما تلبث حتى تغدو على شاكلتها، قيام أسلوب جديد من العلائق التربوية بين الإنسان وبيئته، أفلا ندرك أن أمنيته هذه محفوفة بالغموض؟ (١٢).

إن الإشارات والتوضيحات التي ذكرها إيلتش، لا تكفي مع ذلك ولا تقوى على تبديد كل قلق، وبوجه خاص، هذه المعدات والوسائل ذات الوجوه المتعددة التي يعبئها كل إنسان على نحو ما يروق له، أفلا يفترض توافرها العملي ضربا من الكيان المؤسسي الذي قد يشبه إلى حد كبير مدرسة حديثة؟ و إذا نحن رفضنا على العكس، أي تنظيم لكونه قسريا أو مدرسيا بالدرجة الأولى، فهل نصبح قادرين على تلبية مطالب الأطفال، نعني تلك المطالب التي لم يقم الدليل بعد على كون الوفاء بها يمكن أن يتحقق دون ما تدريب منهجي منظم؟ أو ليس الصف المدرسي هو وحده الذي يستطيع في الواقع أن يقدم معارف أساسية وأن يدرب تدريبا منهجيا على التقنيات الفكرية التي يتوقف على تعلمها بلوغ سائر المكتسبات فيما بعد وتعلم القراءة والكتابة شريطة أن يتم تحديد فن تعليمي ملائم، أفلا يستلزم الدوام المنتظم على المدرسة، والحضور الموجه المضبوط والتقدم المقوم، والوجود الواعي لمرشد مجرب، لاسيما لدى أولئك الذين لا توفر لهم العائلة أساسا جوهريا مكينا من التعليم؟ ومن الذي يرسل أبناءه إلى مصادر ثقافية لا تقدم على نحو إلزامي، اللهم إلا الأب الذي يملك من الإعداد ما يسمح له بأن يدرك فضائل مثل هذه الثقافة؟ أليس مشروع إيلتش إذن، خلافا لأهدافه الأصيلة، مشروعا

لا يفيد سوى أصحاب الحظوة؟ وأخيرا إذا نحن استبدلنا بالمدرسة العامة شبكات خاصة من الاتصال، أفلا يؤدي ذلك إلى زيادة في عدد المستمعين من شأنها أن تيسر سيطرة تلك الأوساط (المسيطرة) التي يود إيلتش أن يحطم هيمنتها (١٣).

واللامدرسية بصفة عامة تتجاهل المسائل المتعلقة بالسلطة السياسية في المجتمع. ويبدو أحيانا أن دعاتها يجهلون القوى الحقيقية التي يقوم عليها البناء الاجتماعي والعوامل التي تؤثر فيه. بل ونجد آراء بعض زعمائها - جودمان وريمر - أقرب إلى الفوضوية التي ترجع أصولها إلى آراء (كربوتكين) Kropotkin وتنادي بمجتمع بلا حكومة ونشاط إنساني بلا مؤسسات. كل منها يؤمن بأساطير كتب التاريخ الأمريكي التي تصور الزوار الأول في صورة مثالية كنموذج للاعتماد على النفس (١٤).

إنه لمن الواضح أن دعوة إيلتش للقضاء على المدرسة تنطلق من موقع الدفاع عن القيم الإنسانية، وأخصها الحرية الفردية، وإيلتش يختار مسائل تعليمية محددة بوجه نقده إليها، دون أي اعتبار للخاصية التاريخية المحددة للمدرسة في المجتمعات المختلفة، كما يتجاهل أشكال الصراع الاجتماعي المحتدمة حول المدرسة ضمن المجتمع الواحد (١٥).

وهكذا يقتصر اتهام إيلتش للمدرسة بالتقصير في تحقيق المساواة التعليمية بين المواطنين على البلدان الرأسمالية. وفي هذا السياق لا ينفع إيلتش القول بأن المدرسة، خلافا للمؤسسات الأخرى، هي واحدة ومتجانسة في البلدان جميعا، نظرا لأنها تستهدف دائما تحقيق المزيد من الإنتاج والضبط الاجتماعي، فالأسئلة التي يجب أن تثار هنا هي: أي إنتاج؟ وأي ضبط اجتماعي؟ ولمصلحة من تقوم بتحقيقهما المدرسة في المجتمعات المختلفة، وضمن المجتمع الواحد؟ هذا إذا اتفقنا منذ البداية على أن عالمنا المعاصر يمتاز بتناقضات أساسية بين نظمه المختلفة.

وفي هذا السياق أيضا يجب أن نفهم نقد إيلتش الذي وجهه للمدرسة كمؤسسة استهلاكية واستلابية. إن إلصاق مفهوم البضاعة الاستهلاكية

بالمناهج المدرسية والشهادات المدرسية والإنتاج المدرسي عموما، ينطبق على المجتمعات الغربية الرأسمالية التي تحكمها قوانين السوق والعرض والطلب والربح الأكبر. والنزعة الاستلابية التي تميز المدرسة الرأسمالية تأتيها بشكل رئيسي من مفهومها للثقافة (كبضاعة)، ومن المسافة المتزايدة التي تفصل بين هذه الثقافة والحاجة إليها الحقيقية [١٦].

إن إيلتش يبدو وكأنه يحاول تبرئة البورجوازية من المنافع الموضوعية التي تعود إليها من عمليات الانحراف (والتي ما انفكت تصيب المؤسسة المدرسية) عن غاياتها الأساسية. وفضلا عن ذلك، عندما يدعو إيلتش للقضاء على المدرسة، وعلى مبدأ تدخل الدولة في شؤون المدرسة، والذي كان من ثمراته المتقدمة إقرار التعليم الإلزامي والمتساوي ولو شكليا، فإنه يجسد موضوعيا رغبات أصحاب المشاريع الرأسمالية الصغيرة في العودة إلى الرأسمالية التي انبثقت مع مطلع هذا القرن، والتي أساء تدخل الدولة أكثر فأكثر إلى مفهومها المبسط للتناغم بين عملية العرض، والطلب أنه نوع من الحنين إلى مرحلة ما قبل الأزمات الرأسمالية، يعبر عنه إيلتش في أكثر من مكان من كتابه، بالدعوة إلى الأصالة وإلى التناغم بين الإنسان ومحيطه، وإلى الحرية الفردية[١٧].

ومن المؤسف أن إيلتش لا يرى الحل في غير الدعوة إلى تدمير المدرسة باعتبارها مؤسسة. والأشد خطورة هو أنه يدعونا إلى استبدالها بشبكات معرفية، ظاهرها متحرر، وحقيقتها أكثر استعبادا للعلاقات السائدة. فماذا يتبقى من هذه الشبكات غير الدعوة إلى الانطلاق من مفهوم الرغبة الشخصية في التعلم، إحياء للمفهوم المبسط للمبادرة الفردية؟ وما العمل إذا كانت الرغبة الخاصة للطبقات الفقيرة هي رفض التعلم، أو تعلم المبادىء البسيطة التي يشترطها العمل اليدوي والتنفيذي، في حين أن الرغبة الخاصة للطبقات السائدة هي في الحصول على الثقافة الضرورية لقيادة العمل وإدارته؟ إن مفهوم الرغبة أو الحاجة إلى التعلم لدى الطبقات المختلفة والأفراد، هو انبثاق مباشر لمواقعهم الموضوعية ضمن علاقات سائدة. وإيلتش لا يريد أكثر من

أن تكون شبكاته المعرفية خادما أمينا للعلاقات السائدة في المجتمع الرأسمالي، على حساب القيمة الحقيقية للإنسان. إن إنقاذ حرية الأفراد من سيطرة المؤسسات لا تكون بالانسياق وراء رغباتهم الآنية والتي هي محصلة اجتماعية، وإنما تكون عن طريق النضال الهادف إلى بناء علاقات أكثر تحريرا للإنسان وقواه المبدعة (١٨).

ومن الملاحظات على الشبكة البديلة، خلوها من أي تنظيم يعنى بشؤون الصغار الذين يحتاجون إلى اكتساب المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة والحساب، والتي دونها لا يمكنهم التعامل مع شبكات المعرفة، فمن غير المتصور أن يترك الصغار وشأنهم أو لعناية أسرهم فقط وهم في سن يحتاجون فيها بالفعل إلى (بالغ) يحمي ويرعى ويرشد.

ومن بين المآخذ أيضا ارتكاز النموذج المقترح على استخدام تكنولوجيا غاية في التقدم مثل العقول الإلكترونية، والأجهزة المعقدة للتصنيف والبرمجة وهو ما يحتاج إلى متخصصين ذوي مهارات عالية، وهم عملة نادرة في المجتمعات النامية التي تحتاج قبل غيرها إلى تطوير أنظمتها التعليمية، بل قد يؤدي استخدام مثل هذه الأجهزة إلى نوع من السيطرة تمارسه الدول المنتجة لهذه التكنولوجيا على الدول المستوردة لها (١٩).

وهناك جوانب أخرى ينبغي الوعي بها عند التفكير في الإفادة من النموذج المقترح تتعلق بطبيعة العلاقات التي تنشأ بين الجنسين، ففي كثير من المجتمعات النامية، يصعب تصور قيام علاقة بين أقران من الجنسين، بل وربما يستحيل أن يتم لقاء بين رجل وامرأة بهدف تبادل المعلومات والخبرات دون أن يكون الشك والريبة مصاحبين لهذا اللقاء الذي قد لا يسمح به ابتداء.

لكن هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن آراء صحيحة كشفت عنها اللامدرسية، وأبرز ما يمكن الإشارة إليه هنا أن المدرسة قد أثبتت جدارتها في برمجة العقول وتنميط السلوكيات وتوحيد الاستجابات لكل من يتعرض لفعلها التعليمي،

وليس هناك أداة تنافس المدرسة في القيام بمثل هذا العمل الذي تحتاجه الأنظمة السياسية الحريصة على بقاء واستمرار التوازنات الاجتماعية القائمة [٢٠].

والبديل المطروح يلفت نظرنا إلى أهمية إعادة الثقة في الحياة التي نعيشها كل يوم بما تزخر به من مواقف وأدوات وعلاقات لتكون مصدرا رئيسيا لتنمية قدرات الأفراد و إكسابهم المهارات والمعارف.



## الهوامش

١ـ غي . أفانزيني : الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، ترجمة عبدالله الدايم، ص ٤٣٥ .
٢ـ الجمود والتجديد، ص ٤٣٦ .
٣ـ الجمود والتجديد، ص ٤٤٠ .
٤ـ إيلتش، مجتمع بلا مدارس، يوسف نور عوض وزميله، ص ٢١ .
٥ـ مجتمع بلا مدارس، ص ٢٥ .
٦ـ محمد نبيل نوفل: دراسات في الفكر التربوي المعاصر، الأنجلو ص ١٦٨ .
٧ـ مجتمع بلا مدارس، ص ٤٢ .
٨ـ مجتمع بلا مدارس، ٨٧ .
٩ـ مجتمع بلا مدارس، ص ٨٩ .
١٠ـ مجتمع بلا مدارس، ص ١٠٧ .
١١ـ مجتمع بلا مدارس، ص ١٢٩ .
١٢ـ التجديد والجمود، ص ٤٥٨ .
١٣ـ الجمود والتجديد، ص ٤٦٠ .
١٤ـ دراسات في الفكر التربوي المعاصر، ص ٢٢٢ .
١٥ـ جميل إبراهيم، مجلة الفكر العربي، العدد، ٢٤/ ديسمبر ١٩٨١، ص ٣٩٦ .
١٦ـ جميل إبراهيم، ص ٣٩٧ .
١٧ـ المرجع السابق، ص ٣٩٨ .
١٨ـ المرجع السابق، ص ٣٩٩ .
١٩ـ عبد الفتاح تركي، التربية المعاصرة، العدد الثامن، ١٩٨٧، ص ٤٦ .
٢٠ـ عبد الفتاح تركي، ص ٤٢ .

# خاتمة

لعلنا بعد هذا التجوال بين ربوع عدد من فلسفات التربية المعاصرة أن نكون قد استطعنا تقديم صورة لهذه الفلسفات، قادرة، إلى حد ما، على الوفاء بأحد متطلبات الثقافة التربوية الأساسية.

وعندما نعيد النظر السريع لهذه الصورة الكلية العامة، فسوف نجد أن عناصرها الأساسية تشير إلى الخطوط العريضة التالية:

- إن فلسفة التربية هي ذلك الجهد الفكري الذي نستخدم به طريقة النظر الفلسفي، في مناقشة المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الحياة التربوية، ومحاولات رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه الحياة التربوية.

- عكست كل فلسفة من فلسفات التربية المعالم الرئيسية للمجتمع الذي عاصرته على المستوى المحلي، وإلى حد كبير، ترددت أصداء (العصر) في جنباتها، فقد كانت البراجماتية - مثلا - ملخصة للروح الأمريكي في اعتبار (الناتج) و(العواقب) هي معيار قبول الفكرة أو رفضها، فضلا عن رد الفعل المناقض لما ساد من قبل، في الفكر التربوي من اعتبار (المادة المعرفية) هي محور العملية التعليمية، فجاء هؤلاء ليؤكدوا أن (المتعلم) هو الذي يجب أن يكون هو المحور.

أما الاتجاه النقدي، فهو - إن صح التعبير - (توليفة) بين الفلسفة الماركسية و(ظروف) و(متغيرات) المجتمع الغربي الرأسمالي عامة، والولايات المتحدة خاصة، قام بهذه (التوليفة) اليسار الجديد الذي آمن بكثير من مقولات الماركسية، لكنه، في نفس الوقت، وجد نفسه ملزما بألا ينسى أساليب ومناخ المجتمع الغربي الذي قام على الرأسمالية، فيجيء نفر من علماء الاجتماع

والتربويين ليؤكدوا أن الأزمة ليست أزمـة تعليم بقدر ما هي أزمة مجتمع، وأنه ليس بالتعليم وحده يمكن تغيير المجتمع وتطـويره، بل إن استمرار التعليم، في ظل استمرار المجتمع بصور خلل أساسية، يجعل من التعليم أداة لتكريس الخلل و إدامته.

وكان لابد للعالم النامي أن يجد وجهة نظر تعكس همه الأساسي كتجمع من أمم وشعـوب عاشـت وتعيش قهرا مكن لقـوى البغي والاستغـلال أن تمتص دماءهـا، لا عن طريق قـوى عسكريـة، وأساليب سياسيـة فقط، وإنما عن طـريق تـربيـة (قطيع) ليس عليـه إلا أن يطيع ويسمع وينتج! ومن ثم تجيء وجهة النظر هذه، حاملة طابع الاحتجاج على هذه التربية، داعية إلى نوع آخر منها يقوم على المناقشة والنقد والحوار والاعتماد على الذات.

وأخيرا تجيء الدعوة اللامدرسيـة، محاولة أن تقف في وجه (التنميط) العام الذي ساد حضارة العصر، اعتمادا على مدارس تستقبل جموعا بين أفرادها مالا حصر له من اختـلافات وفـروق، فتحاول هـذه المدارس أن تصبهم في قوالب موحـدة جامدة، ممـا دفع نفرا من التربويين إلى الهجـوم الحاد على (المدرسة)، والمناداة بـأن تجيء التربية حرة عـن طريق كـافة القنوات القـادرة على تشكيل السلوك الإنساني بغير قولبة ودون تنميط.

كذلك فإن الصـورة الكلية لفلسفـات التربية تشير إلى تنوع في مـراتبها الفلسفية بين فلسفـات بحتة، لم يكن لها جهد تربـوي واضح وملموس، وبين تيارات، بدأت جهدا تربويا من اللحظة الأولى، كتيار اللامدرسية، ليجيء المحللـون والـدارسـون ليستنبطـوا (نظـرات فلسفيـة)، و(أصـولا فلسفية) تقوم عليها.

وبين هذه وتلك، تجيء الفلسفات والاتجاهات الأخرى:

فإذا كانت البراجماتية لها أبعادها ونظراتها الفلسفية المعروفة، فإن بعضا من مؤسسيهـا ورجالها لم يتركـوا مهمة النظـر التربوي في هـذه النظرات والأصـول

لآخرين، كي يقوموا بها، إذ قام واحد منهم، هو جون ديوي نفسه، ليقدم الوجه التربوي للبراجماتية، فضلا عن عدد آخر من تلاميذه.

واستطاع النقديون أن يمزجوا بين (الفلسفة) و (الاجتماع) لتجيء نظراتهم (فلسفة اجتماعية) تتجه إلى قضايا المجتمع ومشكلاته دون الانغلاق والانشغال بتلك المشكلات التجريدية الفلسفية التقليدية، ومن ثم، يجيء المربون الذين تأثروا بها مهمومين هم كذلك بالنظر الاجتماعي لقضايا التربية ومشكلاتها.

ونحب أن نصارح القارىء بأن الصورة التي قدمناها لفلسفات تربية معاصرة، قد جاءت مفسرة، ولم تجيء ناقدة مقيّمة.

ومثل هذا (الاعتراف) يحتاج إلى تفسير!

ذلك لأننا قد حاولنا، من خلال هذا الكتاب، أن نعرض لعدد من الفلسفات والاتجاهات في كتاب واحد، وهو أمر يلقى صعوبات، إذ يدفع الكاتب دفعا إلى أن يكون في عملية (سباق) و(تحد). . (سباق) يتبدى في الحرص على إحاطة القارىء علما بأكثر قدر ممكن من الآراء الأساسية. و(تحد) يتبدى في أهمية ألا تسقط منه، أثناء هذا السباق فكرة مهمة، فضلا عن ذلك (الحد) الورقي الذي يشكل له (سقفا) لا يصح أن يتعداه!

ولما كان (الشرح) خطوة تسبق (النقد)، فقد انتهى الوقت المحدد، ونحن مازلنا بعد في أواخر مرحلة الشرح!

هذا من ناحية. . .

ومن ناحية أخرى، فنحن نعي أن مهمتنا الحالية، هي مهمة (تثقيف عام) وليست إعدادا تخصصيا أكاديميا، فليس هذا الكتاب موجها إلى الباحثين وعلماء التربية وخبرائها وحدهم، وإنما هو موجه كذلك إلى مجموع المثقفين ممن يرغبون في أن (يعلموا) و(يفهموا) هذا القطاع العام من الدراسات التربوية والنفسية.

وإذا كان النظر الناقد لا يتعارض بطبيعة الحال مع مهمة التثقيف العام، إلا أنه يتطلب — في خطوة سابقة كما أشرنا — الإمساك أولا بالمفاتيح الأساسية للمجال أو القضية. ولو كان الكتاب عن فلسفة واحدة أو اتجاه بعينه، لأمكننا أن نحقق الأمرين معا (التثقيف التربوي)و(التقييم النقدي)، وهو الأمر الذي حدث بالنسبة للقضية الأخيرة الخاصة باللامدرسية فلأن الجانب الفلسفي متواضع ومحدود، والنظرات التربوية قليلة، فقد أتاح لنا هذا مساحة ورقية نمارس عليها شيئا من النقد!.

ولعل الخطوة التي وقفنا عندها بمجموعة الدراسات وهي الشرح أو التفسير، تفيد من ناحية ما في أن تترك القارىء حرا أمام ساحة واسعة تتنوع فيها العروض فيختار ما يشاء وفقا لما يقتنع به ويرى أنه هو الأصوب.

ومع كل هذا، فإننا يمكن أن نسجل عددا من التحفظات على بعض جوانب عدد من فلسفات التربية التي عرضنا لها:

— فإذا كانت التربية البراجماتية قد هدفت إلى إبراء التربية من ذلك الظلم الذي وقع على (الطفل) حيث أهملته كثير من النظريات السابقة عليها مولية الاهتمام إلى (المعرفة)، وإلى أن تصب الطفل في قالب (الراشدين) إلا أنها وقعت في الجهة المضادة، فأدت تطبيقيا إلى التقليل من أهمية المعرفة و(الغلو) في الاهتمام بميول الأطفال واهتماماتهم حتى أصبحت (التربية الحديثة) مثار لعنة — أحيانا — عند بعض الناس إذ رأوا (انفلاتا) في سلوك طلاب، وقلة اعتبار من الصغار للكبار.

كذلك، فإنها بتحكيمها (النتائج) في قبول الفكرة أو رفضها قد أغفلت معايير أخرى تتصل بتطلعات المجتمع المستقبلية التي قد تدفعه - أحيانا - إلى طرح حلول أو بدائل، ربما تسبب ضررا فرديا، أو نتيجة سلبية في الآونة الحاضرة، لكنها، على المدى البعيد تنتج خيرا لمجموع الأمة!.

— وبالنسبة للاتجاه النقدي، فلربما كان أقل فلسفات التربية مجالا للتحفظ، ولكن الأمر أيضا يستوجب الإشارة إلى أن تلك المقولة التي ألح إليها هذا الاتجاه بأن البنية المجتمعية الكلية هي المحددة، وهي الحاكمة بمسيرة العمل التربوي، أحيانا ما تضع المفكر أمام طريق مسدود، فماذا هو فاعل ومقاليد سياسة المجتمع واقتصاده ليست في يد أحد من علماء التربية؟كيف له أن يأمل إذن في إصلاح وتطوير؟ إن المربى هنا يشعر بأنه (فأر) مطالب ليس بأن يعلق الجرس في رقبة القط فقط، وإنما بتغيير القط ليجيء قط آخر، يخلو من نزعة أكل الفئران!

ولقد دفع هذا بعض الباحثين في الآونة الأخيرة، إلى التركيز على مجالات صغيرة، بدلا من المجتمع الكبير. . . (الفصل)، (المدرسة)، و(جماعة النشاط). . . وهكذا مؤكدين أننا بذلك نكون في مجال تحت سيطرة إرادتنا الذاتية التربوية، وهو توجه لا بأس به، شريطة أن يكون بديلا عن التوجه الأول.

وأخيرا، فإن لنا أن نردد تلك الحكمة الشهيرة التي تقول: ما لا يؤخذ كله، لا يترك كله! فنحن ممن يؤمنون بأن أحدا لا يملك الحقيقة الإنسانية كلها، ومثل الباحثين والعلماء، مثل تلك المجموعة من الناس العميان الذين أشار إليهم أبو حيان التوحيدي، التفوا حول فيل دون أن يعرفوا ذلك، وطلب من كل واحد منهم أن يصف ما أمامه!، ولما تم ذلك جاءت أوصافهم مختلفة، ومتباينة تماما، ونستطيع أن نقول إن كلا منهم كان صادقا من حيث الزاوية التي وقف عندها، لكنه إن زعم وحده الصادق، خرج من دائرة الصدق، وإن زعم أن وصفه هو الوصف الشامل الكامل، خرج من دائرة الصدق!.

إن كثيرين ينعتون موقفنا هذا ـ وما ماثله ـ بأنه موقف من يريد أن يريح نفسه فيركن إلى التوفيق وكأنه يقول: «كلهم كويسين» أو «كلهم زين»!

ونحن نـدهش حقا من ذلك الاستخفـاف الـذي نلمسه أحيـانا من هـذا الذي يسمونه (تـوفيقا)، إنه ليس توفيقا بالمعنـى الشائع المعروف، بين أطراف متنافـرة، تريد التقارب والتـوافق، بأن يتنازل كل طرف عن جزء من مـوقفه، وإنما نـرى ــ من وجهة نظرناــ أنـه من السـذاجة الاستمـرار على تلك النظـرة الأحاديـة الجانب، التي لا تـرى في الظاهرة الإنسـانية إلا الجانب الـذي نقف نـاحيته، فهـذه الظاهـرة على درجة من التعقيـد، لايفيد معهـا إلا هذا النظـر التكاملي الذي يـرى تعددا في زوايا الرؤيـة يكمل كل منها الأخرى، لنصل إلى صورة كلية أقرب إلى الحقيقة.

ولعل نظرة كلية إلى فلسفات التربية المشار إليها وغيرها، تؤكد لنا هذا:

ــ فالفلسفة البراجماتية، مثلا، كانت وحدتها الفكرية: المدرسة، بما فيها من تلاميـذ ومعلمين ومنهج وإدارة ومبنى وتجهيزات وعـلاقات وتفـاعلات، ولقد أحسنـت كثيرا النظر إلى هذا الجانب، لكنهـا تركت ثغـرة خطيرة حيث لم تمتـد ببصرها خـارج أسـوار المدرسة، حيث القـوى الاجتماعيـة، وتفاعـلاتها وأوزانها وتأثيراتها. والجانب الذي قدمتـه هذه التربية، خاصا بـالمنهج وطريقة التعليم والاهتمام بالطفل وبـالبيئة المدرسية، أضاف الكثير إلى الفكـر التربوي إضافة غير مسبوقة، كما أنها غير ملحوقة!.

ــ وإذا كان من العسير النظـر بعين الاعتبار إلى هـذه الآراء التي نادى بها الـلامدرسيـون لأن وجود المؤسسـة المدرسيـة ضرورة لا غنى عنها، لكن هـذه النقـود التي وجهـوهـا إلى (التمـدرس) مـن شأنها أن تلفت نظـرنـا إلى ضرورة مواجهـة سلبيات الظـاهرة من حيث غلبـة (التنميط) والتكرار والملل وضرورة الحذر من الطغيـان المؤسسي إلى إمكانـات التفـرد والإبداع والابتكـار وحريـة الإرادة الفردية.

ومع ذلك، فلا بد أن نعترف بأن مسألة (التكامل) هذه ليست سهلة..

فهـذه الاتجاهات التربـويـة ، كما بينا ، تستنـد إلى أصـول فلسفية ، وهـذه الأصول ليس يسيرا جمعها في صورة تكاملية واحدة!

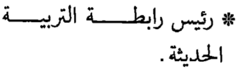
إننا بذلك لا نريد نسف ما ندعـو إليه من أن (مالا يؤخذ كله لا يترك كله) وإنما نتخذ هـذه النهايـة ، نقطة بدايـة لمسيرة أخرى نـدعو إليهـا علماء التربية ومفكـريها ومنظريها ، فنحن في وطنـنـا العربي في حـاجة إلى الخروج من دراسـة هـذه الفلسفـات ، واستقراء واقـع الأمة ، واستشراف مستقبلهـا ، واستيعـاب ماضيهـا وتراثهـا ، بتوجـه فلسفي تربـوي يحمل بصمات هذه الأمـة التي نعتز بالانتماء إليها ، ونتطلع ، ونسعى معا إلى أن تشرق الشمس من جديد .



**المؤلف في سطور**

**د. سعيد إسماعيل علي**

* ولد بالقاهرة ١٩٣٧ .
* تخرج في قسم الفلسفة بآداب القاهرة ١٩٥٩ .
* رأس وأشرف على أقسام أصول التربية والتربية الإسلامية بجامعات عين شمس والأزهر وقناة السويس والزقازيق .
* عضو المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي بالقاهرة .
* خبير بمجمع اللغة العربية .
* رئيس تحرير مجلة دراسات تربوية .



* رئيس رابطة التربية الحديثة .
* من مؤلفاته :

ـ دراسات في اجتماعيات التربية ـ محنة التعليم في مصر ـ أصول التربية الإسلامية ـ دراسات في التربية والفلسفة ـ نظرات في الفكر التربوي ـ دور الأزهر في السياسة المصرية ـ قضايا التعليم في عهد الاحتلال ـ الفكر التربوي العربي الحديث .




## الفلسفات الشرقية

تأليف : جون كولر

ترجمة : كامل يوسف حسين

مراجعة : د. إمام عبدالفتاح إمام

# صدر عن هذه السلســلة

| | | |
|---|---|---|
| ٢٠ـ التفكير المستقيم والتفكير الأعوج | ترجمة حسن سعيد الكرمي<br>مراجعة : صدقي حطاب | أغسطس ١٩٧٩ |
| ٢١ـ مشكلة إنتاج الغذاء في الوطن العربي | تأليف : د/ محمد على الفرا | سبتمبر ١٩٧٩ |
| ٢٢ـ البيئة ومشكلاتها | تأليف : رشيد الحمد<br>د/ محمد سعيد صباريني | أكتوبر ١٩٧٩ |
| ٢٣ـ الرق | تأليف : د/ عبدالسلام الترمانيني | نوفمبر ١٩٧٩ |
| ٢٤ـ الإبداع في الفن والعلم | تأليف : د/ حسن أحمد عيسى | ديسمبر ١٩٧٩ |
| ٢٥ـ المسرح في الوطن العربي | تأليف : د/ علي الراعي | يناير ١٩٨٠ |
| ٢٦ـ مصر وفلسطين | تأليف : د/ عواطف عبدالرحمن | فبراير ١٩٨٠ |
| ٢٧ـ العلاج النفسي الحديث | تأليف : د/ عبدالستار ابراهيم | مارس ١٩٨٠ |
| ٢٨ـ أفريقيا في عصر التحول الاجتماعي | ترجمة : شوقي جلال | أبريل ١٩٨٠ |
| ٢٩ـ العرب والتحدي | تأليف : د/ محمد عماره | مايو ١٩٨٠ |
| ٣٠ـ العدالة والحرية في فجر النهضة العربية الحديثة | تأليف : د/ عزت قرني | يونيو ١٩٨٠ |
| ٣١ـ الموشحات الأندلسية | تأليف : د/ محمد زكريا عناني | يوليو ١٩٨٠ |
| ٣٢ـ تكنولوجيا السلوك الإنساني | ترجمة : د/ عبدالقادر يوسف<br>مراجعة : د/ رجا الدريني | أغسطس ١٩٨٠ |
| ٣٣ـ الإنسان والثروات المعدنية | تأليف : د/ محمد فتحي عوض الله | سبتمبر ١٩٨٠ |
| ٣٤ـ قضايا أفريقية | تأليف : د/ محمد عبدالغني سعودي | أكتوبر ١٩٨٠ |
| ٣٥ـ تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي (١٩٣٠ـ ١٩٧٠) | تأليف : د/ محمد جابر الأنصاري | نوفمبر ١٩٨٠ |
| ٣٦ـ الحب في التراث العربي | تأليف : د/ محمد حسن عبدالله | ديسمبر ١٩٨٠ |
| ٣٧ـ المساجد | تأليف : د/ حسين مؤنس | يناير ١٩٨١ |
| ٣٨ـ تكنولوجيا الطاقة البديلة | تأليف : د/ سعود يوسف عياش | فبراير ١٩٨١ |
| ٣٩ـ ارتقاء الإنسان | ترجمة : د/ موفق شخاشيرو<br>مراجعة : زهير الكرمي | مارس ١٩٨١ |
| ٤٠ـ الرواية الروسية في القرن التاسع عشر | تأليف : د/ مكارم الغمري | أبريل ١٩٨١ |
| ٤١ـ الشعر في السودان | تأليف : د/ عبده بدوي | مايو ١٩٨١ |
| ٤٢ـ دور المشروعات العامة في التنمية الاقتصادية | تأليف : د/ علي خليفة الكواري | يونيو ١٩٨١ |
| ٤٣ـ الإسلام في الصين | تأليف : فهمي هويدي | يوليو ١٩٨١ |
| ٤٤ـ اتجاهات نظرية في علم الاجتماع | تأليف : د/ عبدالباسط عبدالمعطي | أغسطس ١٩٨١ |

| | | |
|---|---|---|
| ٤٥ـ حكايات الشطار والعيارين في التراث العربي | تأليف : د/ محمد رجب النجار | سبتمبر ١٩٨١ |
| ٤٦ـ دعوة إلى الموسيقا | تأليف : د/ يوسف السيسي | أكتوبر ١٩٨١ |
| ٤٧ـ فكرة القانون | ترجمة : سليم الصويص<br>مراجعة : سليم بسيسو | نوفمبر ١٩٨١ |
| ٤٨ـ التنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان | تأليف : د/ عبدالمحسن صالح | ديسمبر ١٩٨١ |
| ٤٩ـ صراع القوى العظمى حول القرن الأفريقي | تأليف : صلاح الدين حافظ | يناير ١٩٨٢ |
| ٥٠ـ التكنولوجيا الحديثة والتنمية الزراعية | تأليف : د/ محمد عبدالسلام | فبراير ١٩٨٢ |
| ٥١ـ السينما في الوطن العربي | تأليف : جان ألكسان | مارس ١٩٨٢ |
| ٥٢ـ النفط والعلاقات الدولية | تأليف : د/ محمد الرميحي | أبريل ١٩٨٢ |
| ٥٣ـ البدائية | ترجمة : د/ محمد عصفور | مايو ١٩٨٢ |
| ٥٤ـ الحشرات الناقلة للأمراض | تأليف : د/ جليل أبو الحب | يونيو ١٩٨٢ |
| ٥٥ـ العالم بعد مائتي عام | ترجمة : شوقي جلال | يوليو ١٩٨٢ |
| ٥٦ـ الإدمان | تأليف : د/ عادل الدمرداش | أغسطس ١٩٨٢ |
| ٥٧ـ البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية | تأليف : د/ أسامة عبدالرحمن | سبتمبر ١٩٨٢ |
| ٥٨ـ الوجودية | ترجمة : د/ إمام عبدالفتاح | أكتوبر ١٩٨٢ |
| ٥٩ـ العرب أمام تحديات التكنولوجيا | تأليف : د/ انطونيوس كرم | نوفمبر ١٩٨٢ |
| ٦٠ـ الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الأول ) | تأليف : د/ عبدالوهاب المسيري | ديسمبر ١٩٨٢ |
| ٦١ـ الأيديولوجية الصهيونية (الجزء الثاني ) | تأليف : د/ عبدالوهاب المسيري | يناير ١٩٨٣ |
| ٦٢ـ حكمة الغرب | ترجمة : د/ فؤاد زكريا | فبراير ١٩٨٣ |
| ٦٣ـ الإسلام والاقتصاد | تأليف : د/ عبدالهادي علي النجار | مارس ١٩٨٣ |
| ٦٤ـ صناعة الجوع (خرافة الندرة ) | ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد | إبريل ١٩٨٣ |
| ٦٥ـ مدخل إلى تاريخ الموسيقا المغربية | تأليف : عبدالعزيز بن عبد الجليل | مايو ١٩٨٣ |
| ٦٦ـ الإسلام والشعر | تأليف : د/ سامي مكي العاني | يونيو ١٩٨٣ |
| ٦٧ـ بنو الإنسان | ترجمة : زهير الكرمي | يوليو ١٩٨٣ |
| ٦٨ـ الثقافة الألبانية في الأبجدية العربية | تأليف : د/ محمد موفاكو | أغسطس ١٩٨٣ |
| ٦٩ـ ظاهرة العلم الحديث | تأليف : د/ عبدالله العمر | سبتمبر ١٩٨٣ |
| ٧٠ـ نظريات التعلم (دراسة مقارنة )<br>القسم االأول | ترجمة : د/ علي حسين حجاج<br>مراجعة : د/ عطيه محمود هنا | أكتوبر ١٩٨٣ |
| ٧١ـ الاستيطان الأجنبي في الوطن العربي | تأليف : د/ عبدالمالك خلف التميمي | نوفمبر ١٩٨٣ |
| ٧٢ـ حكمة الغرب (الجزء الثاني) | ترجمة : د/ فؤاد زكريا | ديسمبر ١٩٨٣ |

| | | |
|---|---|---|
| ٧٣ـ التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي | تأليف : د/ مجيد مسعود | ينـــايـــر ١٩٨٤ |
| ٧٤ـ مشاريع الاستيطان اليهودي | تأليف : أمين عبدالله محمود | فبرايــــــر ١٩٨٤ |
| ٧٥ـ التصوير والحياة | تأليف : د/ محمد نبهان سويلم | مـــــارس ١٩٨٤ |
| ٧٦ـ الموت في الفكر الغربي | ترجمة : كامل يوسف حسين<br>مراجعة : د/ إمام عبدالفتاح | أبـــــريل ١٩٨٤ |
| ٧٧ـ الشعر الإغريقي تراثا إنسانيا وعالميا | تأليف : د/ أحمد عتمان | مـــايـــو ١٩٨٤ |
| ٧٨ـ قضايا التبعية الإعلامية والثقافية | تأليف : د/ عواطف عبدالرحمن | يـــونيـــو ١٩٨٤ |
| ٧٩ـ مفاهيم قرآنية | تأليف : د/ محمد أحمد خلف الله | يـــوليـــو ١٩٨٤ |
| ٨٠ـ الزواج عند العرب (في الجاهلية والإسلام) | تأليف : د/ عبدالسلام الترمانيني | أغسطس ١٩٨٤ |
| ٨١ ـ الأدب اليوغسلافي المعاصر | تأليف : د/ جمال الدين سيد محمد | سبتمبر ١٩٨٤ |
| ٨٢ـ تشكيل العقل الحديث | ترجمة : شوقي جلال<br>مراجعة : صدقي حطاب | أكتـــوبـــر ١٩٨٤ |
| ٨٣ـ البيولوجيا ومصير الإنسان | تأليف : د/ سعيد الحفار | نـــوفمبر ١٩٨٤ |
| ٨٤ـ المشكلة السكانية وخرافة المالتوسية | تأليف : د/ رمزي زكي | ديسمبر ١٩٨٤ |
| ٨٥ـ دول مجلس التعاون الخليجي ومستويات العمل الدولية | تأليف : د/ بدرية العوضي | ينـــايـــر ١٩٨٥ |
| ٨٦ـ الإنسان وعلم النفس | تأليف : د/ عبدالستار إبراهيم | فبرايــــــر ١٩٨٥ |
| ٨٧ـ في تراثنا العربي الإسلامي | تأليف : د/ توفيق الطويل | مـــــارس ١٩٨٥ |
| ٨٨ـ الميكروبات والإنسان | ترجمة : د/ عزت شعلان<br>مراجعة : د/ عبدالرزاق العدواني، د/ سمير رضوان | أبـــــريل ١٩٨٥ |
| ٨٩ـ الإسلام وحقوق الإنسان | تأليف : د/ محمد عماره | مـــايـــو ١٩٨٥ |
| ٩٠ـ الغرب والعالم (القسم الأول) | تأليف : كافين رايلي<br>ترجمة : د/ عبدالوهاب المسيري، د/ هدى حجازي<br>مراجعة : د/ فؤاد زكريا | يـــونيـــو ١٩٨٥ |
| ٩١ـ تربية اليسر وتخلف التنمية | تأليف : د/ عبدالعزيز الجلال | يـــوليـــو ١٩٨٥ |
| ٩٢ـ عقول المستقبل | ترجمة : د/ لطفي فطيم | أغسطس ١٩٨٥ |
| ٩٣ـ لغة الكيمياء عند الكائنات الحية | تأليف : د/ أحمد مدحت إسلام | سبتمبر ١٩٨٥ |
| ٩٤ـ النظام الإعلامي الجديد | تأليف : د/ مصطفى المصمودي | أكتـــوبـــر ١٩٨٥ |

| | | |
|---|---|---|
| ٩٥ ـ تغيّر العالم | تأليف : د/ أنور عبدالملك | نوفمبر ١٩٨٥ |
| ٩٦ ـ الصهيونية غير اليهودية | تأليف : ريجينا الشريف | ديسمبر ١٩٨٥ |
| | ترجمة : أحمد عبدالله عبدالعزيز | |
| ٩٧ ـ الغرب والعالم (القسم الثاني) | تأليف : كافين رايلي | يناير ١٩٨٦ |
| | ترجمة : د/ عبدالوهاب المسيري، د/ هدى حجازي | |
| | مراجعة : د/ فؤاد زكريا | |
| ٩٨ ـ قصة الأنثروبولوجيا | تأليف : د/ حسين فهيم | فبراير ١٩٨٦ |
| ٩٩ ـ الأطفال مرآة المجتمع | تأليف : د/ محمد عماد الدين إسماعيل | مارس ١٩٨٦ |
| ١٠٠ ـ الوراثة والإنسان | تأليف : د/ محمد علي الربيعي | أبريل ١٩٨٦ |
| ١٠١ ـ الأدب في البرازيل | تأليف : د/ شاكر مصطفى | مايو ١٩٨٦ |
| ١٠٢ ـ الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية | تأليف : د/ رشاد الشامي | يونيو ١٩٨٦ |
| ١٠٣ ـ التنمية في دول مجلس التعاون | تأليف د/ محمد توفيق صادق | يوليو ١٩٨٦ |
| ١٠٤ ـ العالم الثالث وتحديات البقاء | تأليف جاك لوب | أغسطس ١٩٨٦ |
| | ترجمة : أحمد فؤاد بلبع | |
| ١٠٥ ـ المسرح والتغير الاجتماعي في الخليج العربي | تأليف : د/ إبراهيم عبد الله غلوم | سبتمبر ١٩٨٦ |
| ١٠٦ ـ «المتلاعبون بالعقول» | تأليف : هربرت . أ . شيللر | أكتوبر ١٩٨٦ |
| | ترجمة : عبدالسلام رضوان | |
| ١٠٧ ـ الشركات عابرة القومية | تأليف : د/ محمد السيد سعيد | نوفمبر ١٩٨٦ |
| ١٠٨ ـ نظريات التعلم (دراسة مقارنة) (الجزء الثاني) | ترجمة : د/ علي حسين حجاج | ديسمبر ١٩٨٦ |
| | مراجعة : د/ عطية محمود هنا | |
| ١٠٩ ـ العملية الإبداعية في فن التصوير | تأليف : د/ شاكر عبدالحميد | يناير ١٩٨٧ |
| ١١٠ ـ مفاهيم نقدية | ترجمة : د/ محمد عصفور | فبراير ١٩٨٧ |
| ١١١ ـ قلق الموت | تأليف : د/ أحمد محمد عبدالخالق | مارس ١٩٨٧ |
| ١١٢ ـ العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث | تأليف : د/ جون . ب . ديكنسون | أبريل ١٩٨٧ |
| | ترجمة : شعبة الترجمة باليونسكو | |
| ١١٣ ـ الفكر التربوي العربي الحديث | تأليف : د/ سعيد إسماعيل علي | مايو ١٩٨٧ |
| ١١٤ ـ الرياضيات في حياتنا | ترجمة : د/ فاطمة عبدالقادر الما | يونيو ١٩٨٧ |

| | | |
|---|---|---|
| ١١٥ ـ معالم على طريق تحديث الفكر العربي | تأليف : د/ معن زيادة | يــوليــو ١٩٨٧ |
| ١١٦ ـ أدب أميركا اللاتينية | تنسيق وتقديم : سيزار فرناندث مورينو | أغسطس ١٩٨٧ |
| قضايا ومشكلات ( القسم الأول) | ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد | |
| | مراجعة : د/ شاكر مصطفى | |
| ١١٧ ـ الأحزاب السياسية في العالم الثالث | تأليف : د/ أسامة الغزالي حرب | ســبتمبر ١٩٨٧ |
| ١١٨ ـ التاريخ النقدي للتخلف | تأليف : د/ رمزي زكي | أكتــوبــر ١٩٨٧ |
| ١١٩ ـ قصيدة وصورة | تأليف : د/ عبدالغفار مكاوي | نــوفمبر ١٩٨٧ |
| ١٢٠ ـ سيكولوجية اللعب | تأليف : د/ سوزانا ميلر | ديــسمبر ١٩٨٧ |
| | ترجمة : د/ حسن عيسى | |
| | مراجعة : د/ محمد عماد الدين إسماعيل | |
| ١٢١ ـ الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم | تأليف : د/ رياض رمضان العلمي | ينــايــر ١٩٨٨ |
| ١٢٢ ـ أدب أميركا اللاتينية (القسم الثاني) | تنسيق وتقديم : سيزار فرناندث مورينو | فبرايــر ١٩٨٨ |
| | ترجمة : أحمد حسان عبدالواحد | |
| | مراجعة : د/ شاكر مصطفى | |
| ١٢٣ ـ ثقافة الأطفال | تأليف : د/ هادي نعمان الهيتي | مــارس ١٩٨٨ |
| ١٢٤ ـ مرض القلق | تأليف : د/ دافيد . ف . شيهان | أبــريل ١٩٨٨ |
| | ترجمة : د/ عزت شعلان | |
| | مراجعة : د/ أحمد عبدالعزيز سلامة | |
| ١٢٥ ـ طبيعة الحياة | تأليف : فرانسيس كريك | مــايــو ١٩٨٨ |
| | ترجمة : د/ أحمد مستجير | |
| | مراجعة : د/ عبد الحافظ حلمي | |
| ١٢٦ ـ اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها) | تأليف : د/ نايف خرما<br>د/ علي حجاج | يــونيــو ١٩٨٨ |
| ١٢٧ ـ اقتصاديات الإسكان | تأليف: د/ إسماعيل إبراهيم درة | يــوليــو ١٩٨٨ |
| ١٢٨ ـ المدينة الإسلامية | تأليف : د/ محمد عبدالستار عثمان | أغسطس ١٩٨٨ |
| ١٢٩ ـ الموسيقا الأندلسية المغربية | تأليف: عبدالعزيز بن عبدالجليل | ســبتمبر ١٩٨٨ |
| ١٣٠ ـ التنبؤ الوراثي | تأليف : د/ زولت هارسيناي<br>ريتشارد هتون | أكتــوبــر ١٩٨٨ |
| | ترجمة : د/ مصطفى إبراهيم فهمي | |
| | مراجعة : د/ مختار الظواهري | |

| | | |
|---|---|---|
| ١٣١ ـ مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الاسلام | تأليف : د/ أحمد سليم سعيدان | نوفمبر ١٩٨٨ |
| ١٣٢ ـ أوروبا والتخلف في أفريقيا | تأليف : د/ والتر رودني<br>ترجمة : د/ أحمد القصير<br>مراجعة : د/ إبراهيم عثمان | ديسمبر ١٩٨٨ |
| ١٣٣ ـ العالم المعاصر والصراعات الدولية | تأليف : د/ عبدالخالق عبدالله | يناير ١٩٨٩ |
| ١٣٤ ـ العلم في منظوره الجديد | تأليف : روبرت م . اغروس<br>جورج ن . ستانسيو<br>ترجمة : د/ كمال خلايلي | فبراير ١٩٨٩ |
| ١٣٥ ـ العرب واليونسكو | تأليف : د/ حسن نافعة | مارس ١٩٨٩ |
| ١٣٦ ـ اليابانيون | تأليف : إدوين رايشاور<br>ترجمة : ليلى الجبالي<br>مراجعة : شوقي جلال | أبريل ١٩٨٩ |
| ١٣٧ ـ الاتجاهات التعصبية | تأليف : د/ معتز سيد عبدالله | مايو ١٩٨٩ |
| ١٣٨ ـ أدب الرحلات | تأليف : د/ حسين فهيم | يونيو ١٩٨٩ |
| ١٣٩ ـ المسلمون والاستعمار الاوروبي لأفريقيا | تأليف : عبدالله عبدالرزاق ابراهيم | يوليو ١٩٨٩ |
| ١٤٠ ـ الانسان بين الجوهر والمظهر<br>(نتملك أو نكون) | تأليف : إريك فروم<br>ترجمة : سعد زهران<br>مراجعة : د/ لطفي فطيم | أغسطس ١٩٨٩ |
| ١٤١ ـ الأدب اللاتيني (ودوره الحضاري) | تأليف : د/ أحمد عتمان | سبتمبر ١٩٨٩ |
| ١٤٢ ـ مستقبلنا المشترك | إعداد : اللجنة العالمية للبيئة والتنمية<br>ترجمة : محمد كامل عارف<br>مراجعة : علي حسين حجاج | أكتوبر ١٩٨٩ |
| ١٤٣ ـ الريف في الرواية العربية | تأليف : د/ محمد حسن عبدالله | نوفمبر ١٩٨٩ |
| ١٤٤ ـ الإبداع العام والخاص | تأليف : الكسندرو روشكا<br>ترجمة : د/ غسان عبدالحي أبو فخر | ديسمبر ١٩٨٩ |
| ١٤٥ ـ سيكولوجية اللغة والمرض العقلي | تأليف : د/ جمعة سيد يوسف | يناير ١٩٩٠ |
| ١٤٦ ـ حياة الوعي الفني<br>( دراسات في تاريخ الصورة الفنية) | تأليف : غيورغي غانشف<br>ترجمة : د/ نوفل نيوف<br>مراجعة : د/ سعد مصلوح | فبراير ١٩٩٠ |
| ١٤٧ ـ الرأسمالية تجدد نفسها | تأليف : د/ فؤاد مُرسي | مارس ١٩٩٠ |

| | | |
|---|---|---|
| ١٤٨ ـ علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية | تأليف : ستيفن روز وآخرين | أبـــريل ١٩٩٠ |
| | ترجمة : د/ مصطفى إبراهيم فهمي | |
| | مراجعة : د/ محمد عصفور | |
| ١٤٩ ـ ماهية الحروب الصليبية | تأليف : د/ قاسم عبده قاسم | مـــايـــو ١٩٩٠ |
| ١٥٠ ـ حـاجات الإنسان الأسـاسية في الـوطن العربي «الجوانب البيئية والتكنولوجية والسياسية» | (برنامج الأمم المتحدة للبيئة) | يـــونيـــو ١٩٩٠ |
| | ترجمة : عبد السلام رضوان | |
| ١٥١ ـ تجارة المحيط الهندي في عصر السيادة الإسلامية | تأليف : د/ شوقي عبد القوي عثمان | يـــوليـــو ١٩٨٩ |
| ١٥٢ ـ التلوث مشكلة العصر | تأليف : د/ أحمد مدحت إسلام | أغسطس ١٩٩٠ |

**(ظهـــــر هـــــذا العـــــدد في أغسطس ١٩٩٠، وانقطعت السلسلـــة بسبب العـدوان العراقـي الغاشم على دولـة الكـويت، ثم استـؤنفت في شهـر سبتمبر ١٩٩١ بالعـدد ١٥٣)**

| | | |
|---|---|---|
| ١٥٣ ـ الكويت والتنمية الثقافية العربية | تأليف : د/ محمد حسن عبدالله | ســبتمبر ١٩٩١ |
| ١٥٤ ـ النقطة المتحولة : أربعون عاما في استكشاف المسرح | تأليف : بيتر بروك | أكتـوبـر ١٩٩١ |
| | ترجمة : فاروق عبدالقادر | |
| ١٥٥ ـ مؤثرات عربية وإسلامية في الادب الروسي | تأليف : د/ مكارم الغمري | نــوفمبر ١٩٩١ |
| ١٥٦ ـ الفصامي : كيف نفهمه ونساعده، دليل للأسرة والأصدقاء | تأليف : سيلفانو آرتي | ديـــسمبر ١٩٩١ |
| | ترجمة : د/ عاطف أحمد | |
| ١٥٧ ـ الاستشراق في الفن الرومانسي الفرنسي | تأليف : د/ زينات البيطار | ينـــايـــر ١٩٩٢ |
| ١٥٨ ـ مستقبل النظام العربي بعد ازمة الخليج | تأليف : د/ محمد السيد سعيد | فبرايـــــر ١٩٩٢ |
| ١٥٩ ـ فكرة الزمان عبر التاريخ | ترجمة : فؤاد كامل عبدالعزيز | مـــارس ١٩٩٢ |
| | مراجعة : شوقي جلال | |
| ١٦٠ ـ ارتقاء القيم (دراسة نفسية) | تأليف : د/ عبداللطيف محمد خليفة | أبـــريل ١٩٩٢ |
| ١٦١ ـ أمراض الفقر ( المشكلات الصحية في العالم الثالث ) | تأليف : د/ فيليب عطية | مـــايـــو ١٩٩٢ |
| ١٦٢ ـ القومية في موسيقا القرن العشرين | تأليف : د/ سمحة الخولي | يـــونيـــو ١٩٩٢ |
| ١٦٣ ـ أسرار النوم | تأليف : الكسندر بوربلي | يـــوليـــو ١٩٩٢ |
| | ترجمة : د/ أحمد عبدالعزيز سلامة | |
| ١٦٤ ـ بلاغة الخطاب وعلم النص | تأليف: د/ صلاح فضل | أغسطس ١٩٩٢ |
| ١٦٥ ـ الفلسفة المعاصرة في أوربا | تأليف : إ.م. بوشنسكي | ســبتمبر ١٩٩٢ |
| | ترجمة : د/ عزت قرني | |

| | | |
|---|---|---|
| ١٦٦ـ الأمومة : نمو العلاقات بين الطفل والأم | تأليف : د/ فايز قنطار | أكتوبر ١٩٩٢ |
| ١٦٧ـ تاريخ الدراسات العربية في فرنسا | تأليف د/ محمود المقداد | نوفمبر ١٩٩٢ |
| ١٦٨ ـ بنية الثورات العلمية | تأليف : توماس كون<br>ترجمة : شوقي جلال | ديسمبر ١٩٩٢ |
| ١٦٩ ـ تاريخ الكتاب (القسم الاول) | تأليف : د/ الكسندر ستيبشفيتش<br>ترجمة : د/ محمد م. الأرناؤوط | يناير ١٩٩٣ |
| ١٧٠ ـ تاريخ الكتاب (القسم الثاني) | تأليف : د/ الكسندر ستيبشفيتش<br>ترجمة : د/ محمد م. الأرناؤوط | فبراير ١٩٩٣ |
| ١٧١ ـ الأدب الأفريقي | تأليف : د/ علي شلش | مارس ١٩٩٣ |
| ١٧٢ ـ الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله | تأليف : آلان بونيه<br>ترجمة : د/ علي صبري فرغلي | أبريل ١٩٩٣ |
| ١٧٣ ـ المعتقدات الدينية لدى الشعوب | أشرف على التحرير جفري بارندر<br>ترجمة : د/ إمام عبدالفتاح إمام<br>مراجعة : د/ عبدالغفار مكاوي | مايو ١٩٩٣ |
| ١٧٤ ـ الهندسة الوراثية والأخلاق | تأليف : ناهدة البقصمي | يونيو ١٩٩٣ |
| ١٧٥ ـ سيكولوجية السعادة | تأليف : مايكل أرجايل<br>ترجمة : د/ فيصل عبدالقادر يونس<br>مراجعة : شوقي جلال | يوليو ١٩٩٣ |
| ١٧٦ ـ العبقرية والإبداع والقيادة | تأليف : دين كيث سايمنتن<br>ترجمة : د/ شاكر عبدالحميد<br>مراجعة : د/ محمد عصفور | أغسطس ١٩٩٣ |
| ١٧٧ ـ المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين | تأليف : د/ شكري محمد عياد | سبتمبر ١٩٩٣ |
| ١٧٨ ـ الكون | تأليف : د/ كارل ساغان<br>ترجمة : نافع أيوب لبّس<br>مراجعة : محمد كامل عارف | أكتوبر ١٩٩٣ |
| ١٧٩ ـ الصداقة ( من منظور علم النفس ) | تأليف : د/ أسامة سعد أبو سريع | نوفمبر ١٩٩٣ |
| ١٨٠ ـ العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته | تأليف : د/ عبد الستار إبراهيم<br>د/ عبدالعزيز الدخيل<br>د/ رضوى إبراهيم | ديسمبر ١٩٩٣ |

| | | |
|---|---|---|
| ١٨١ـ الأدب الألماني في نصف قرن | تأليف : د/ عبدالرحمن بدوي | ينـــايــر ١٩٩٤ |
| ١٨٢ـ الشفاهية والكتابية | تأليف: والتر ج. أونج | فبرايـــــر ١٩٩٤ |
| | ترجمة : د. حسن البنا عزالدين | |
| | مراجعة : د. محمد عصفور | |
| ١٨٣ ـ الطاغية | تأليف : د. إمام عبدالفتاح إمام | مـــــارس ١٩٩٤ |
| ١٨٤ ـ العرب وعصر المعلومات | تأليف : د. نبيل علي | أبـــريل ١٩٩٤ |
| ١٨٥ ـ عندما تغير العالم | تأليف : جيمس بيرك | مـــايـــو ١٩٩٤ |
| | ترجمة : ليلى الجبالي | |
| | مراجعة : شوقي جلال | |
| ١٨٦ ـ القوى الدينية في إسرائيل | تأليف : د. رشاد عبدالله الشامي | يــونيـــو ١٩٩٤ |
| ١٨٧ ـ آلاف السنين من الطاقة | تأليف : فلاديمير كارتسيف | يـــوليـــو ١٩٩٤ |
| | بيوتر كازانوفسكي | |
| | ترجمة : محمد غياث الزيات | |
| ١٨٨ ـ الاتجاه القومي في الرواية | تأليف : د. مصطفى عبد الغني | أغسطـس ١٩٩٤ |
| ١٨٩ ـ عودة الوفاق بين الإنسان والطبيعة | تأليف : جان ـ ماري بيلت | سبتمبر ١٩٩٤ |
| | ترجمة : السيد محمد عثمان | |
| ١٩٠ ـ مقدمة في علم التفاوض السياسي والاجتماعي | تأليف : د. حسن محمد وجيه | أكتـوبـر ١٩٩٤ |
| ١٩١ ـ النهاية | تأليف : فرانك كلوز | نـــوفمبر ١٩٩٤ |
| الكوارث الكونية وأثرها في مسار الكون | ترجمة : د. مصطفى إبراهيم فهمي | |
| | مراجعة : عبدالسلام رضوان | |
| ١٩٢ ـ جذور الاستبداد (قراءة في أدب قديم) | تأليف : د . عبدالغفار مكاوي | ديـســمبر ١٩٩٤ |
| ١٩٣ ـ اللغة والتفسير والتواصل | تأليف : د. مصطفى ناصف | ينـــايــر ١٩٩٥ |
| ١٩٤ ـ جوته والعالم العربي | تأليف : كاتارينا مومزن | فبرايـــــر ١٩٩٥ |
| | ترجمة : د. عدنان عباس علي | |
| | مراجعة : د. عبدالغفار مكاوي | |
| ١٩٥ ـ الغزو العراقي للكويت | ندوة بحثية | مـــــارس ١٩٩٥ |
| ١٩٦ـ المدينة في الشعر العربي المعاصر | تأليف: د. مختار أبوغالي | أبــــريل ١٩٩٥ |
| ١٩٧ـ اليهود في البلدان الإسلامية | تحرير : صموئيل أتينجر | مـــايـــو ١٩٩٥ |
| | ترجمة : د. جمـال الرفـاعي | |
| | مراجعة : د. رشاد الشامي | |

# سلسلة عالم المعرفة

عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية تصدر في مطلع كل شهر ميلادي عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ دولة الكويت ـ وقد صدر العدد الأول منها في شهر يناير عام ١٩٧٨ .

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد القارىء بمادة جيدة من الثقافة تغطي جميع فروع المعرفة، وكذلك ربطه بأحدث التيارات الفكرية والثقافية المعاصرة. ومن الموضوعات التي تعالجها تأليفاً وترجمة :

١ ـ الدراسات الإنسانية : تاريخ ـ فلسفة ـ أدب الرحلات ـ الدراسات الحضارية ـ تاريخ الافكار.

٢ ـ العلوم الاجتماعية : اجتماع ـ اقتصاد ـ سياسة ـ علم نفس ـ جغرافيا ـ تخطيط ـ دراسات استراتيجية ـ مستقبليات .

٣ ـ الدراسات الأدبية واللغوية : الأدب العربي ـ الآداب العالمية ـ علم اللغة .

٤ ـ الدراسات الفنية : علم الجمال وفلسفة الفن ـ المسرح ـ الموسيقا ـ الفنون التشكيلية والفنون الشعبية .

٥ ـ الدراسات العلمية : تاريخ العلم وفلسفته ، تبسيط العلوم الطبيعية (فيزياء ، كيمياء ، علم الحياة ، فلك) ـ الرياضيات التطبيقية (مع الاهتمام بالجوانب الإنسانية لهذه العلوم) والدراسات التكنولوجية . أما بالنسبة لنشر الأعمال الإبداعية ـ المترجمة أو المؤلفة ـ من شعر وقصة ومسرحية ، وكذلك الأعمال المتعلقة بشخصية واحدة بعينها فهذا أمر غير وارد في الوقت الحالي .

وتحرص سلسلة عالم المعرفة على ان تكون الأعمال المترجمة حديثة النشر.

وترحب السلسلة باقتراحات التأليف والترجمة المقدمة من المتخصصين، على أن تكون مصحوبة بنبذة وافية عن الكتاب وموضوعاته وأهميته ومدى جدته، وفي حالة الترجمة ترسل صفحة الغلاف والمحتويات، كما ترفق مذكرة بالفكرة العامة للكتاب. وفي جميع الحالات ينبغي إرفاق سيرة ذاتية لمقترح الكتاب تتضمن البيانات الرئيسية عن نشاطه العلمي السابق.

وفي حال الموافقة والتعاقد على الموضوع - المؤلف أو المترجم - تصرف مكافأة للمؤلف مقدارها ألف دينار كويتي، وللمترجم مكافأة بمعدل خمسة عشر فلسا عن الكلمة الواحدة في النص الأجنبي أو تسعمائة دينار أيهما أكثر ( وبحد أقصى مقداره ألف ومائتا دينار كويتي )، بالإضافة إلى مائة وخمسين دينارا كويتياً مقابل تقديم المخطوطة - المؤلفة و المترجمة - من نسختين مطبوعتين على الآلة الكاتبة.



## سعر النسخة

| | |
|---|---|
| الكويت ودول الخليج | دينار كويتي |
| الدول العربية الأخرى | ما يعادل دولاراً أمريكياً |
| خارج الوطن العربي | أربعة دولارات أمريكية |

| الاشتراكات : | أفراد | مؤسسات |
|---|---|---|
| دولة الكويت | ١٥د.ك | ٢٥د.ك |
| دول الخليج | ١٧د.ك | ٣٠د.ك |
| الدول العربية الأخرى | ٢٥دولاراً أمريكياً | ٥٠دولاراً أمريكياً |
| خارج الوطن العربي | ٥٠دولاراً أمريكياً | ١٠٠دولار أمريكي |

**الاشتراكات /** ترسل باسم :

الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
ص . ب : ٢٣٩٩٦ الصفاة/ الكويت ـ 13100
برقيا : ثقف ـ فاكسميلي : ٤٨٧٣٦٩٤

طبع من هذا الكتاب أربعون ألف نسخة

مطابع السياسة - الكويت

# هـذا الكتاب

عندما أعلن فيلسوف اليونان «سقراط» عن بدء تحويل مجرى التفكير الفلسفي بإطلاق مقولة «اعرف نفسك»، كـان ذلك إيذانا بالإعلان عن ربـاط مقـدس كـان لابـد منـه بين «الفلسفـة» و«التربيـة». فإذا كـانت الفلسفة ــ في أحد معانيهـا ـ رؤى نظريـة يحـاول أصحابها عن طـريقها رسم خطـوط عـريضـة لمستقبل أفضل للبشريـة، فـإن هـذا «المخطط الفكري» لا تقتصر قيمتـه على مجرد كونه «صورة مكتـوبة»، وإنما يتطلع صاحبه كذلك إلى أن يراه شخصا يتحرك، ويحرك الواقع الإنساني.

إن هذه العملية التي نسعى من خلالها إلى بث الحياة في خلايا الفكر، حتى يكتسب القدرة على تحريك الـواقع نحو ماهو أفضل، هي جـوهر العمل التربوي.

ومـادامت التربية هي «إجـراءً تنفيذيـا»، فإنها تظل دائما بحاجـة إلى «المخطط الفكـري» الـذي يرسي لها «الأسس والقـواعـد»، ويحدد منهج السير وأسلوبه، ويرسم الأهداف المبتغاة عن طريق الفلسفة.

ومن هنـا يجيء هـذا الكتـاب، ليقدم للقـارىء «نماذج» لفلسفـات معـاصرة، أكدت حـدودهـا الفكريـة عـلاقـات التفاعل بين الفلسفـة والتربية، مع التسليم بأن هناك نماذج أخـرى قد لا يتسع لها كتاب واحد يفيها حقها من الدراسة.


سعر النسخة

| | |
|---|---|
| الكويت ودول الخليج | دينار كويتي |
| الدول العربية الأخرى | ما يعادل دولاراً أمريكياً |
| خارج الوطن العربي | أربعة دولارات أمريكية |

| الاشتراكات: | أفراد | مؤسسات |
|---|---|---|
| دولة الكويت | ١٥د.ك | ٢٥د.ك |
| دول الخليج | ١٧د.ك | ٣٠د.ك |
| الدول العربية الأخرى | ٢٥ دولاراً أمريكياً | ٥٠ دولاراً أمريكياً |
| خارج الوطن العربي | ٥٠ دولاراً أمريكياً | ١٠٠ دولار أمريكي |